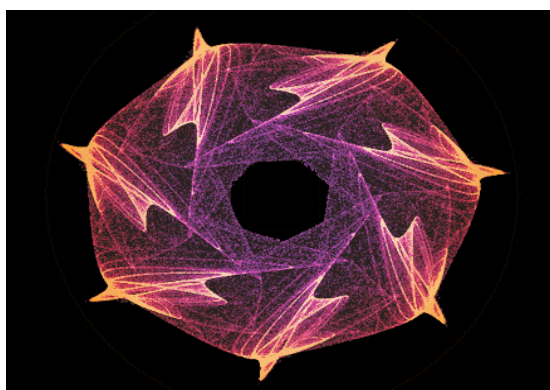


**FUNDAÇÃO DE ENSINO “EURÍPIDES SOARES DA ROCHA”
CENTRO UNIVERSITÁRIO “EURÍPIDES” DE MARÍLIA – UNIVEM
CURSO DE DIREITO**

NERY DOS SANTOS DE ASSIS

**O ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DO PARADIGMA
EDUCACIONAL BRASILEIRO**



**MARÍLIA
2003**

ASSIS, Nery dos Santos de

O ensino jurídico no contexto do paradigma educacional brasileiro./ Nery dos Santos de Assis; orientador: José Geraldo Alberto Bertoncini Poker. Marília, SP: [s.n.], 2003. 230f

Monografia (Graduação em Direito) – Curso de Direito, Centro universitário Eurípides de Marília, Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha.”

1. Ensino Jurídico 2. Sociologia da Educação 3. Filosofia da Educação

CDD: 340.07

NERY DOS SANTOS DE ASSIS

RA.26313-3

**O ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DO PARADIGMA EDUCACIONAL
BRASILEIRO**

**BANCA EXAMINADORA DA MONOGRAFIA PARA OBTENÇÃO DO GRAU
DE BACHAREL EM DIREITO**

CONCEITO FINAL: 10,00 (DEZ)

ORIENTADOR: Prof. DR. JOSÉ GERALDO ALBERTO BERTONCINI POKER

1º EXAMINADOR: Prof. DR. LD. CELESTINO ALVES JR

**2ª EXAMINADORA: Profª. DRª. SAMYRA AÍDEE DALL'FARRA NASPOLINI
SANCHES**

Marília, 10 de dezembro de 2003.

Sumário

LISTA DE ABREVEATURAS

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

1 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

1.1 ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO

1.1.1 A educação no Brasil, sua gênese

1.2 A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

1.2.1 O ensino jurídico no Império

1.2.2 O ensino jurídico na República

1.2.3 O ensino jurídico na Contemporaneidade

1.3 CONCLUSÕES INICIAIS

CAPÍTULO II

2 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE DIREITO: UMA PROPOSTA

2.1 CONTEXTO DA PROPOSTA

2.1.1 Da flexibilização e das garantias jurídicas

2.1.2 Os cursos jurídicos no Brasil: um pouco da história

2.1.3 Da necessidade da participação discente na elaboração do projeto pedagógico das instituições em condições democráticas

2.1.4 Tradições que devem ser rompidas

2.1.5 Da necessidade de uma preparação de professores de direito

2.2 DOS ELEMENTOS DAS DIRETRIZES

2.2.1 Projeto pedagógico ou Andragógico

2.2.2 Organização curricular

2.2.3 Estágios e atividades complementares

2.2.4 Acompanhamento e avaliação

2.2.5 Trabalho de conclusão de curso

2.2.6 Perfil desejado do formando

2.2.7 Competências e habilidades

2.2.8 Conteúdos curriculares

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA

CAPÍTULO III

3 O ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DO PARADIGMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

3.1.1 O paradigma educacional brasileiro

3.1.2 O ensino jurídico no contexto do paradigma educacional brasileiro

3.1.3 Currículos, conteúdos e formas

3.2 DESCONSTRUÇÃO DO PARADIGMA TRADICIONAL

3.2.1 Para relativizar a escola

3.2.2 Para uma reconstrução do ensino jurídico
3.3 CONCLUSÕES PRELIMINARES

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

INTRODUÇÃO

Após a edição do Parecer SESu-MEC n.º 146/02, os debates a respeito do ensino jurídico no Brasil, restabeleceram-se com novos ânimos, em busca da identificação dos seus problemas, para que pudessem ser estabelecidas novas diretrizes curriculares para o curso; estas diretrizes deveriam indicar o modelo de um curso que realmente propiciasse uma sólida formação para um profissional apto ao trabalho na vida contemporânea, respeitando às identidades local, regional obedecendo a padrões nacionais numa perspectiva global.

Na emergência das lutas contra a vigência do Parecer n.º 146/02 e da Resolução que o acompanhava, algumas propostas foram elaboradas e apresentadas ao Ministério da Educação com o objetivo de indicar caminhos possíveis, que o ensino jurídico deveria percorrer para que pudesse ultrapassar a crise, ou “as crises”, na(s) qual(is) está inserido.

Neste contexto, este trabalho foi desenvolvido, na busca de estabelecer uma análise histórica do ensino jurídico no Brasil, de forma a evidenciar os elementos que devem estar no centro das alterações, para que a atual crise possa ser superada. Nessa perspectiva o trabalho foi desenvolvido buscando compreender o ensino jurídico no contexto da educação brasileira, evidenciando elementos que inter-relacionam-se neste sistema complexo.

Este tema revela-se de extrema importância na conjuntura atual, pois o ensino superior no Brasil passa por um momento de reformulação (que já têm demonstrado sua insuficiência e tendência a manutenção do sistema vigente), no qual um projeto de Reforma Universitária e de novo Plano Nacional de Educação estão pautados na agenda do governo e cujos debates estão “abertos” (sentido irônico nas aspas) para comunidade acadêmica e sociedade.

Os temas analisados neste trabalho relatam parte do trabalho desenvolvido junto à Secretaria de Ensino Jurídico da Federação Nacional dos Estudantes de Direito, e tem sido objeto de debates em diversos fóruns de discussão, em congressos, seminários, simpósios e outros encontros estudantis da área do direito e no movimento geral.

Nesse contexto o trabalho foi desenvolvido com as preocupações de evidenciar qual a essência do problema do ensino jurídico e qual a essência desenvolvida em seu trato na história nacional. Quais os elementos que tem sido base da tentativa de mudança, inserindo o tema num contexto de diversas modificações e pequenas transformações, sofridas ao longo da história; demonstrando elementos que contribuíram, para que estas tentativas não lograssem êxito na busca de seus objetivos. Ainda intentou-se indicar uma hipótese que se situa num contexto de probabilidades possíveis, para iniciar uma mudança real no quadro de crise e sua colocação sua colocação numa leitura mais ampla da questão.

Foi elaborado mediante uma (re) leitura crítica e dialética da estruturação do ensino na história do país, na promoção da

desconstrução do discurso tradicional, situando o contexto de criação dos cursos jurídicos, seu desenvolvimento e evolução no trato das formas dos currículos, métodos, metodologias e formas de ensinar o direito; levantando sua estrutura organizacional e o trato legislativo na tentativa de mudanças no ensino jurídico. A base referencial de pesquisa foi bibliográfica, legislativa e documental; e a lógica aplicada foi a dos sistemas complexos e instáveis do caos quântico, na tentativa de estabelecer uma leitura holística do tema.

Enquanto lógica sistemas complexos e instáveis do caos quântico deve ser entendido como a lógica aplicada a este trabalho não quer dizer que: Em ocorrendo a hipótese “X” interagindo com as variáveis “A, B, Z,” ter-se-á como resultado lógico “Y”, e sim que na mesma hipótese “A” e havendo a mesma interação com as variáveis ainda assim o resultado será uma mera expectativa podendo variar de “Y, Y1, Y2, Y3, Yn” como prováveis resultados do caso em análise.

O trabalho é desenvolvido partindo de uma análise histórica, que para melhor compreensão, está dividida em períodos os quais obedecem as seguintes cronologias: da invasão portuguesa em 1500 com o início do período colonial até a independência; da independência e implantação dos cursos jurídicos até o fim do período Imperial; da proclamação da república até os dias atuais, este último lapso temporal foi subdividido de acordo com as principais modificações no cenário político do período republicano, para um melhor entendimento de seus desdobramentos e sua relação com o ensino jurídico.

Em seguida é apresentada uma proposta, que sinaliza alguns entendimentos a respeito do ensino do direito e que objetiva modificações estruturais, entendidas como necessárias ao desenvolvimento de uma nova forma de ensino do direito que esteja inserida em outro paradigma educacional.

Por fim se estabelece uma leitura do problema do ensino jurídico inserindo-o num contexto mais amplo, a do Paradigma Educacional Brasileiro, demonstrando que há um equívoco historicamente cometido na identificação da questão essencial na análise do dado histórico, resultando assim num concreto pensado com distorções na análise, conseqüentemente sem produzir efeitos desejados.

CAPÍTULO I

1 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL¹

*“Lembro-me de meu tempo de acadêmico.
Aula, aula e aula. Depois, o bar.
Colegas diversos, de diversos cursos.
Colegas cultos. Cultura geral.
O ambiente agradável.
Aprendi muito mesmo.
Conhecimentos que jamais imaginava;
em um banco, em uma cadeira, de um bar
Desopilação total;
conhecimento pelo prazer de conhecer.
O sentimento de se estar à vontade
Tensão ..., nenhuma.
Nada de medos, nada de reprimendas.
Em uma mesa de bar se viaja o mundo,
resolvia-se os problemas do Brasil;
em um banco de bar.
Do futebol à literatura, aprendia-se
Aprendia-se sem dificuldades.
Em uma mesa de bar nos sentimos à vontade.
Deixamos a mente vagar. Fugimos do comum.
Uma mesa de bar: assim pretendo minha sala de aula.
Deixar alunos à vontade,
exteriorizar suas idéias mais íntimas
Deixar fluir o gosto pela não imposição de ideais,
de normas castradoras; do temor.
Exigir conhecimento sim; impor terror nunca.
A sala de aula deve ser local de prazer,
não de receios.
Em uma mesa de bar se aprende muito mais
do que em uma tradicional; sala de aula.”*

Hugo Thamir Rodrigues

1.1 Elementos para compreensão

Os problemas que assombram o ensino jurídico não são produto isolado na educação nacional. O ensino em seus vários níveis tem demonstrado sérios sinais de sua falência. Na história da estruturação do país são notáveis os fatores que apontam para o atual quadro. Tratar do ensino do direito perpassa por ter uma compreensão do próprio modelo estrutural do ensino nacional, e mais do que isso é

¹ Texto desenvolvido de acordo com os roteiros das palestras ministradas pelo autor na Universidade Federal do Ceará – UFC, no IV CONERED em fevereiro de 2003, Fortaleza, Ceará e parte da fala apresentada na Conferência Ministrada no 1º Seminário de Ensino Jurídico da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – FADUSP, em 29 de maio de 2003.

necessária uma compreensão da formação e do sentido do próprio Brasil.

Destarte, seguirá uma breve noção da estrutura, forma e sentido no qual se desenvolveu o processo educacional na construção do país e como esse processo desenrolou-se na implantação dos cursos jurídicos.

Em seguida será evidenciado os elementos caracterizadores do ensino jurídico brasileiro durante a história, a estrutura organizacional dos currículos jurídicos em seus vários momentos de desenvolvimento na história brasileira, acentuando a questão do trato do currículo, disciplinas e dos métodos de ensino e de aprendizagem até os dias atuais.

O trabalho será desenvolvido mediante uma (re)leitura da estruturação nacional oficial, e mediante uma desconstrução do discurso tradicional referente à educação e do ensino jurídico no país, evidenciando os problemas e levantando elementos que sustentarão uma proposta que sinaliza algumas possibilidades para o início de um movimento de mudança paradigmática na educação nacional, notadamente, no ensino jurídico.

1.1.1 A educação no Brasil, sua gênese

Conforme se depreende da leitura da obra de Darcy Ribeiro, “O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil”, a forma pela qual

teve início o ensino aqui, por si só já aponta elementos fundamentais para o entendimento de muitos dos problemas da educação nacional.

Descreve o autor os elementos que caracterizavam a sociedade portuguesa do ano de 1500, que eram os seguintes:

Havia a organização em um estado nacional, uma civilização desenvolvida, em plena expansão mercantilista – pré-capitalista – com uma cultura sofisticada, a qual necessitava de mecanismos institucionais para sua transmissão (tendo em vista a complexidade desta, o simples observar das ações pelos membros do grupo não mais era suficiente para a transmissão do legado cultural), as ciências e técnicas eram desenvolvidas, havia o domínio dos metais e utensílios bélicos e a sociedade já era estruturada em classes.

Estes portugueses, foram enviados para o Brasil em um ambiente no qual foi encontrada uma civilização, que ainda se organizava de maneira pré-histórica, os índios brasileiros dominavam os conhecimentos referentes ao período paleolítico, utilizavam pedras, tinham animais domésticos, eram nômades, suas tribos eram igualitárias sendo o poder difuso, seus armamentos eram rudimentares, estrutura social era unitária, o trabalho era organizado e dividido de maneira simples a educação no grupo se dava pela contemplação.

Com este quadro, os portugueses foram extremamente beneficiados, e de maneira diversa da qual possa ser compreendida a primeira análise, os portugueses aprenderam muito mais com os índios que estes com os portugueses. Pois, os conhecimentos indígenas logo foram absorvidos, dominados e revertidos a favor dos invasores,

enquanto os índios não podiam compreender muito da cultura dos invasores, tendo em vista que não podiam compreender as ideologias do povo português como, por exemplo, a gana pelo acumular riquezas, pedras e metais preciosos, madeira, etc. Isso sobretudo é explicável por tais conhecimentos não ter um fundamento racional, as ideologias do sistema pré capitalista não eram entendidas pelos índios.

A chegada da terceira matriz étnica do Brasil, a dos negros escravizados, a qual também foi dominada e consumida pela colonização portuguesa, seguiu o mesmo modelo. O estado de desenvolvimento mais elevado que os africanos se encontravam em relação aos povos indígenas brasileiros, não evitou que fossem dominados pelo sistema português, pois também eram organizados de forma rudimentar. E sua sujeição enquanto coisa os impossibilitava de maiores influências.

A dominação portuguesa seguiu um caminho de miscigenação, ao revés dos povos colonizadores do norte da América, que optou por uma estrutura de segregação racial, um regime de “apartheid”. Este processo se revelou extremamente cruel em nossa história, pois com a miscigenação, o mito da igualdade e da inexistência de preconceitos, tornaram-se facilmente difundidos aqui.

O processo educacional institucionalizado, caracterizado pelo modelo de estado nacional salvacionista português, iniciou-se com a chegada dos padres jesuítas nas terras brasileiras, enviados pela Metrópole, todavia, sem ser patrocinado por esta. Os jesuítas mantinham suas missões mediante a criação de bovinos.

O objetivo do ensino era de catequizar os índios, colonizando-os, domesticando-os. Posteriormente tornou-se mecanismo de controle ao promover uma incorporação via atualização histórica que se dava em três planos: o adaptativo, “relativo à tecnologia com que se produzem e reproduzem as condições materiais de existência; o associativo, no que concerne aos modos de organização e da vida social e econômica; e o ideológico, ou seja, relativo às formas de comunicação, ao saber, às crenças, à criação artística e a auto-imagem étnica”. (RIBEIRO, 2002, p.86)

Neste plano já se dava não mais apenas em relação aos índios, mas em relação a todos os colonos que aqui viviam e eram educados.

Ainda segundo Ribeiro:

A Igreja oficial, associada a um Estado salvacionista, que depois de intermediar a submissão dos núcleos indígenas através da catequese impõe um catolicismo de corte messiânico e exerce um rigoroso controle sobre a vida intelectual da colônia, para impedir a difusão de qualquer outra ideologia até mesmo do saber científico; (RIBEIRO, 2002, p.76)

Antes da implantação dos primeiros colégios jesuítas, a educação da elite era realizada por negros escravos que eram responsáveis pela alfabetização dos filhos dos senhores de engenho (na casa-grande geralmente havia uma sala de aula para este fim). Com a implantação dos colégios jesuítas estes tomaram para si a função da educação. Passados dois séculos, os seminários e colégios de padre aqui instalados também “foram os responsáveis pela irradiação da cultura no Brasil”. (FREYRE, 2002)

O ensino brasileiro iniciou-se de uma maneira bem peculiar.

Já em sua origem foi terceirização, não possuía qualquer compromisso com qualidade ou conteúdo, havia simplesmente um condicionamento a reprodução das ideologias e conhecimentos que à metrópole eram convenientes serem difundidos.

Serviu assim unicamente de instrumento de dominação racional pela via institucional.

Para isso os métodos foram adequados, pois conforme depreende-se da leitura do texto de Gilberto Freyre ao narrar as impressões de Luccock², cita o seguinte:

(...)há uma falta de alegria nos meninos e vivacidade nos rapazes. A educação da criança pareceu-lhe reduzir-se a esta função melancólica: destruir nos pequenos toda espontaneidade... viu os pequenos dando lição em salas acanhadas e sem ar. Todos lendo alto ao mesmo tempo... não surpreendeu neles nenhuma elasticidade de inteligência. Nenhuma curiosidade de espírito. Nem mesmo boas maneiras. (FREYRE, 2002, p.466)

Estas características dos educandos no Brasil, denunciam o ambiente e os métodos pouco apropriados para uma relação de ensino e completamente impensáveis para um contexto de aprendizagem, mas como não eram estes os objetivos, nem as intenções para a educação no Brasil, os resultados não poderiam ser melhores.

Dessa forma, a metrópole controlava ideologicamente o sistema educacional e dominava o sistema de informação, impedindo todas as iniciativas no intuito de promover avanços que pudessem significar

alguma autonomia intelectual. Conforme é possível observar no texto de Sérgio Buarque de Holanda:

Em todas as principais cidades da América espanhola existiam estabelecimentos gráficos por volta de 1747, o ano em que aparece no Rio de Janeiro, para logo depois de ser fechada, por ordem real, a oficina de Antonio Isidoro da Fonseca. A carta régia de 5 de julho do referido ano, mandando seqüestrar e devolver ao reino, por conta e rico dos donos, as “letras de imprensa”, alega não ser conveniente que o Estado do Brasil “se imprimam papel no tempo presente, nem ser utilidade aos impressores trabalharem no seu ofício aonde as despesas são maiores que no Reino, do qual podem hir impressos os livros e os papéis no mesmo tempo em que d’elles devem hir as licenças da Inquizição e do meu Conselho Ultramarino, sem as quaes se não podem imprimir nem correrem as obras”. (HOLANDA, 2003, p.120)

E prossegue, mais adiante concluindo que:

Os entraves que ao desenvolvimento da cultura intelectual no Brasil opunha a administração lusitana faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de idéias novas que pudessem por em risco a estabilidade de seu domínio. (HOLANDA, 2003, p. 121)

Neste aspecto havia um grande contraste com as colônias hispânicas, nas quais a imprensa iniciou suas atividades ainda no século XVI, por volta do ano de 1535, no caso a imprensa no México.

Porém não eram somente estas as peculiaridades da dominação portuguesa. As universidades também foram objeto de lutas travadas contra o domínio da Metrópole chegando a configurar como, nas

2 Luccock foi um inglês que esteve no Brasil a pesquisar sobre a educação no princípio do século XIX.

palavras de Venâncio Filho (1982), um dos “próceres da Conjuração Mineira”.

O processo de colonização e de educação no Brasil constituiu-se de maneira completamente diversa das dos demais países das Américas. Os países de colonização espanhola, por exemplo, criaram suas primeiras Universidades ainda em 1538, ano no qual foi inaugurada a Universidade de São Domingos, em 1551 a de São Marcos em Lima e a Universidade da Cidade do México que inaugura seus cursos em 1553. (HOLANDA, 2003, p.98)

Ainda conforme Sérgio Buarque de Holanda:

Outros institutos de ensino superior nascem ainda no século XVI e nos dois séculos seguintes, de modo que, ao encerrar-se o período colonial, tinham sido instaladas no nas diversas possessões de Castela nada menos de 23 universidades, seis das quais de primeira categoria (sem incluir a do México e Lima). Por estes estabelecimentos passaram, ainda durante a dominação espanhola, dezenas de milhares de filhos da América que puderam, assim, completar seus estudos sem precisar transpor o oceano. (HOLANDA, 2003, p.98)

Pode-se notar como foi diferente o que ocorreu no Brasil em relação aos outros países americanos, aqui os primeiros cursos superiores, que ainda não eram universidades, datam do século XIX.

De fato não foram poucas as tentativas de inaugurar cursos superiores no Brasil durante no período colonial, mas nenhum surtiu efeito, findando-se o período colonial, sem que fosse instalado nenhum curso superior em terras brasileiras.

Alguns dados sobre as universidades latinas são extremamente interessantes quando comparados com a opinião da elite brasileira.

Observe os textos transcritos:

Só da universidade do México sabe-se com segurança que, no período entre 1775 e a independência, saíram 7850 bacharéis e 473 doutores licenciados. É interessante confrontar este número com os naturais do Brasil graduados durante o mesmo período (1775-1821) em Coimbra, que foi dez vezes menor, ou exatamente 720. (HOLANDA, 2003, p. 119)

Segundo Hélio Vianna:

A ausência da Universidade do Brasil em nada prejudicou a **instrução de seus filhos**, aos quais sempre foram acessíveis, desde fins do século XVI até o primeiro terço do século XIX, os cursos existentes no Reino e no estrangeiro. (grifo nosso) (VENÂNCIO FILHO, 1982, P.09)

E para Oliveira Lima:

O Brasil não tinha uma universidade como o México ou o Peru; todavia, **quando chegou o momento da separação estava preparado intelectualmente para a vida independente**, a ponto tal que o império encontrou um pessoal adequado a alta administração, à diplomacia e a todos os ramos de atividades políticas da Nação. (grifo nosso) (VENÂNCIO FILHO, 1982, p.09)

O processo educacional desenvolveu-se nesse quadro, de maneira que, de sua análise pode-se concluir:

A compreensão que o ensino deve ser transmitido no sentido de promover a catequização do educando, sempre inferior ao mestre, detentor de todas as verdades e conhecimentos capazes de “trazer das trevas para a luz” os discípulos, sempre esteve impregnada na forma e processo da educação nacional.

Também é de extrema importância ressaltar, que a educação no Brasil funcionava muito bem, ao não funcionar, pois para a consecução dos objetivos da elite, era fundamental que não ensinasse nem auxiliasse no aprendizado de ninguém. Tendo em vista que quanto menor o espírito crítico dos estudantes mais fácil seria a gestão autoritária aqui implantada. Nas palavras de Paulo Freire (2001, p.33): “O Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos.”

Deve-se notar ainda, que nunca houve investimentos em educação, de modo que esta responsabilidade foi transferida para a igreja tanto na Colônia quanto na Metrópole. Os jesuítas mantinham-se no Brasil e financiavam suas missões com seus grandes rebanhos bovinos, que lhes deram destaque econômico. Esta influência econômica cumulada com o posicionamento de tentar corrigir os erros cometidos no passado, no início da atuação na colonização do país, serviram de fundamento para a expulsão do grupo pelo Marques de Pombal, que após tê-los expulsado realizou uma reforma no ensino.

De certa maneira, o não investimento acabou por tornar-se tradição nacional. E hodiernamente não é difícil de compreender a matriz da idéia vivida na década de noventa sobre o entendimento que a autonomia universitária dada pela constituição também significava a auto-gestão na busca de verbas.

A educação nacional foi construída para não funcionar, ou talvez, mais assertiva seja a afirmação: a educação brasileira funciona muito bem não funcionando.

Os problemas de gênese, os quais são ainda hoje enfrentados, são produto de uma classe dominante extremamente eficiente em suas medidas de manutenção do “*status quo ante*” no domínio das instituições. Fato este demonstrado pela história, pois esta ainda se mantém no poder no Brasil mesmo após mais de 500 anos.

Primeiramente uma elite lusitana, em seguida luso-brasileira e finalmente uma elite brasileira, que permanece ainda hoje, com o domínio da difusão das informações e com a educação nas mãos, em uma luta renhida pela manutenção de seus privilégios mesmo que isso implique em prejuízos históricos irreparáveis para o país.

No Brasil, o acesso ³à universidade sempre foi privilégio da elite, e esta fez da universidade seu “*locus*” particular. Enquanto isso permanecer não será possível alterar o paradigma educacional no Brasil. Somente quando o acesso for radicalmente democratizado poder-se-á vislumbrar uma mudança real de paradigma na educação.

Essa complexidade de nossa formação, enquanto povo, enquanto Brasil, deve ser considerada na análise de uma perspectiva para a educação nacional.

2.1.1 A implantação dos cursos jurídicos no Brasil: Uma análise histórica.

³ O acesso engloba não somente a possibilidade de cursar o ensino superior mas ter acesso e permanência real nos colegiados, as instâncias decisórias e a participação na “vida da universidade” inclusivamente na gestão. A presença estudantil e da comunidade nestas instâncias universitárias é formal, virtual, sem possibilidade de influenciar nos resultados. Os membros da comunidade que participam deste concelhos são os membros da elite industrial, comercial ou grandes proprietários de

A Independência foi o marco inicial para a criação dos cursos jurídicos no Brasil, que ganharam a preferência na implantação, frente aos cursos de alfabetização e aos liceus. Os cursos jurídicos eram os que mais se adequavam ao meio, para a difusão das idéias do liberalismo conservador no qual a elite nacional organizava o país. (VENÂNCIO FILHO, 1982)

Após uma longa luta entre os parlamentares, que disputavam entre si as academias para levá-la aos seus respectivos estados, o que significaria desenvolvimento, venceram a disputa São Paulo – SP e Olinda – PE, as quais alojaram as Academias nos Mosteiros de São Francisco e de São Bento respectivamente.

Um dos elementos que mais influenciou na escolha dos locais cujas Academias seriam instaladas, foi o fato de São Paulo e Olinda não necessitarem de investimentos para construção dos prédios nos quais seriam ministrados os cursos.

1.2.1 O ensino jurídico no Império.

Assim, após a escolha das sedes das Academias, foram criados os cursos jurídicos com a Lei de 11 de agosto de 1827. O currículo na ocasião foi objeto de grandes debates por parte dos legisladores que

terra. Sindicatos, associações civis, ONGs não participam dos conselhos na grande maioria das universidades.

defendiam suas posições de forma erudita, o que, infelizmente de nada adiantou.

Com a independência criou-se uma dupla necessidade: a primeira a da emancipação intelectual em relação à metrópole, o que não ocorrera, pois os quadros profissionais extremamente restritos condicionaram as academias a reprodução do modelo de ensino português, isso quando os próprios lentes⁴ não eram portugueses vindos de Coimbra; e a segunda, que consistia na formação de uma elite intelectual que preencheria os postos burocráticos da colônia recém independente.

Segundo Alexandre Bernardino Costa:

A relação dos futuros bacharéis com o Estado Nacional sob a forma de estamento burocrático já estava determinada pelos estatutos adotados. O Visconde de Cachoeira inicia pela finalidade das Academias, que seria “formar homens hábeis para serem um dia sábios magistrados, e outros que possam vir a ser dignos Deputados e Senadores para ocupar o lugar os lugares diplomáticos e mais empregos do Estado”. (COSTA, 1992, p.55)

Durante o período imperial, o ensino do direito ficou caracterizado por ter um público seletivo, era freqüentado apenas pela elite descendente dos estamentos burocráticos ou da oligarquia rural, abrindo-se apenas no final do período para outras classes sociais; objetivava a formação de uma elite nacional, que ocuparia altos postos na organização estatal e ainda, por no mesmo período de seu

⁴ Lentes era o nome dado aos professores de direito, recebiam este nome pois literalmente liam as leis em sala de aula, seguindo o modelo português aprendido em Coimbra.

surgimento, emergirem os primeiros movimentos por reformas no ensino jurídico.

Nos aspectos referentes à relação de ensino, pode se notar que: este era ministrado por professores-lentes, que liam as leis ou compêndios⁵ em aula, mantinham uma relação de hierarquia e subordinação frente aos discentes-acadêmicos, que se mantinham em uma situação de passividade, quando freqüentavam as aulas, o que não era obrigatório para a aprovação no curso.

A duração do curso era de cinco anos e o currículo era composto por 12 matérias estruturadas da seguinte maneira:

1º Ano – 1ª Cadeira. Direito natural, público, análise da constituição do Império, direito das gentes e diplomacia.

2º Ano – 1ª Cadeira. Continuação das matérias do ano anterior, 2ª Cadeira. Direito público eclesiástico.

3º Ano – 1ª Cadeira. Direito Pátrio Civil. 2ª Cadeira. Direito pátrio Criminal, com a teoria do processo criminal.

4º Ano – 1ª Cadeira. Continuação do Direito Pátrio Civil, 2ª Cadeira. Direito Mercantil e Marítimo.

5º Ano – 1ª Cadeira. Economia Política. 2ª Cadeira. Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

⁵ Fato interessante foi o de os compêndios, antes de serem adotados pelos professores, deveriam ser votados e aprovados pela assembléia legislativa (deputados e senadores na capital do império) o que foi instituído juntamente como os currículos pela lei de 11 de agosto de 1827 (ver: VENÂNCIO FILHO, 1882, p.47).

É interessante notar que o aprendizado real, para a formação desejada pelos alunos era obtida fora dos muros da academia, em grupos de discussão sobre os temas pertinentes ao perfil que os estudantes pretendiam atuar. Conforme pode-se notar na citação a baixo:

A elite de então se formava nos grêmios políticos, jornais literários clubes filosóficos, etc..., e não nos cursos jurídicos, onde nem sequer a presença às aulas era exigida e a aprovação era garantida. (COSTA, 1992. p.57)

Este foi o quadro de desenvolvimento do ensino jurídico no período imperial. A escola de Olinda foi transferida para Recife, tornando-se importante por trazer a reflexão, ainda que superficial, dos pensadores alemães para o interior do curso de direito.

Sendo, ainda, responsável por recepcionar teoricamente os ideais da República. Como a nova ordem capitalista necessitava de novos fundamentos teóricos, o pensamento positivista na filosofia e liberalismo republicano no pensamento políticos, conjugado com a abolição da escravatura, fato que gerou novas relações de produção, “respondeu as necessidades emergentes sem que pudesse radicalizar a democracia, vinculando os novos ideais à democracia, e assim, exercer uma função realmente transformadora”. (COSTA, 1992, p.70)

Segundo Horácio Wanderlei Rodrigues:

No Império o Ensino jurídico se caracterizou por: (a) Ter sido totalmente controlado pelo governo central. Os cursos, embora localizados nas províncias, foram criados mantidos e controlados de forma absolutamente centralizada. Esse controle abrangia recursos, currículo, metodologia de ensino, nomeação de lentes e do diretor, definição dos programas de ensino e até dos compêndios

adotados; (b) ter sido o jusnaturalismo a doutrina dominante, até o período em que foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo, em torno de 1870; (c) Ter havido, em nível de metodologia de ensino, a limitação às aulas-conferência, no estilo de Coimbra; (d) ter sido o local de comunicação das elites econômicas, onde elas formavam os seus filhos para ocuparem o primeiro escalão políticos e administrativos do país; (e) por não ter acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutura social. (RODRIGUES, 2002, p.19)

No total, durante o império foram realizadas 5 reformas legislativas no ensino jurídico, das quais a mais importante foi a “Reforma do Ensino Livre” na qual a presença em sala deixou de ser obrigatória para a aprovação, somente necessitava de aprovação nos exames.

2.1.2.2 O Ensino Jurídico na República

Para melhor compreensão deste histórico analisar-se-á, em períodos. O primeiro, será o da I República, compreendendo o período da proclamação até a década de trinta; o segundo período de 1930 a 1945; o terceiro período de 1945 até 1964; o quarto período de 1964 a 1984; o quinto período será a abertura democrática da década de oitenta e por fim o período referente a década de noventa com a implantação do modelo neoliberal até nossos dias.

O ensino jurídico na I República, ou República Velha, foi caracterizado por seu público deixar de ser a seleta oligarquia rural, passando a ser freqüentado pela classe média urbana, que o novo regime político e econômico colocava em ascensão.

Os cursos passam a sofrer uma série de mudanças em seus currículos. Primeiro com a separação definitiva entre Igreja e Estado (processo de laicização) em 1890, o decreto n.º 1.030-A que colocou fim a cadeira de Direito Eclesiástico e criava outras três, a de filosofia do direito, de História do Direito e Legislação comparada de Direito Privado.

Em 1895 há uma modificação com a Lei n.º 314 de 30 de outubro do referido ano, que introduz um novo currículo, que reordena as disciplinas e acrescenta algumas que antes não eram estudadas na grade, porém a principal mudança só ocorre com a chamada Reforma Benjamin Constant introduzida pelo decreto n.º 1.232-H de 2 de janeiro de 1891 e pela reforma Rivadária decreto n.º 8.682 de 5 de abril de 1911, que além de promoverem a disseminação⁶ dos cursos pelo país provocou o efeito da privatização do ensino. Isso só vem a reafirmar o modo pelo qual se trata a educação no Brasil, pois o Estado nunca quis a responsabilidade da Educação.

O decreto n.º 11.530 de 1915, já traz em seu texto uma crítica ao modelo de aula ministradas pelos lentes, sugerindo a mudança das aulas lições-monólogos para aulas lições-diálogo. Assim pode-se verificar que o problema dos métodos, formas e das relações mantidas no interior das instituições também foram objeto da análise e preocupação dos legisladores e dos estudiosos dos problemas da educação no direito, ainda no começo do século XX.

⁶ O processo iniciado por estas duas legislações ficou conhecido como Federalização do Ensino.

Ainda em 1907, Aureliano Leal, jurista baiano, publica um livro com o título “A reforma do ensino jurídico no Brasil” cujo subtítulo era “Estudo feito em torno do projeto do deputado Juvenal Lamartine”, cuja originalidade estava:

assim, na análise percuciente e minuciosa que faz do problema do método de ensino, numa fase em que ainda nos conservávamos presos as velhas tradições coimbrãs; ele pressentiu a necessidade da mudança do método e, ainda que de uma forma não completamente elaborada, pôde lançar idéias que ainda hoje estão ausentes de nossas faculdades. (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 238)

Leal após descrever o método utilizado nas faculdades de direito da época e critica-lo por sua ineficácia e distanciamento entre teoria e prática, propõe um novo método, baseado em estudos de caso - o *case method*⁷ - utilizado em Harvard, introduzido nesta Universidade em 1870 por Langdell, que se espalharia por todas as Universidades daquele país; cuja fonte buscou na leitura de James Brown Scott – leitura esta que, infelizmente, se perderia em meio as grandes discussões da época, principalmente por utilizar bibliografia estrangeira, para solução de problemas enfrentados no Brasil; e por ter sido deslocado o problema para questões epistemológicas sobre o direito, e o método de conhecer este objeto.

João Mendes de Almeida Júnior foi um dos que operou este movimento, ressaltando que o direito não deve ser conhecido, senão pelo método analítico-sintético ou empírico-racional, considerado como

⁷ O “*case method*” ou estudo de caso concite em estabelecer grupos que atuarão nos vários pólos de uma situação jurídica concreta (magistrado, advogado de defesa e de acusação, etc), a fazer que, todos os membros do grupo passem por todas as posições, no estudo de casos jurisprudências propostos à sala.

único meio de estudar a teoria e a prática do direito. Outras argumentações foram inseridas e a questão do método esteve em baila nas discussões sobre o ensino jurídico no congresso até o final deste período. Concluíram, por inserir a prática obrigatória de estágio por dois anos, durante ou após a conclusão do curso para solucionar o problema. O que também não surtiu os efeitos desejados.

A diferença fundamental existente entre a crítica de Leal e Almeida Júnior, reside no fato de que, na primeira, o método é considerado em seus aspectos de forma referente ao modelo da relação, análise formal; enquanto a segunda, o vislumbra sobre o viés do conteúdo, aspectos materiais do objeto do ensino.

O grande problema destas discussões está no seu materializar, pois as conclusões destas nunca chegaram a ser implementadas, ou ser postas em prática nas faculdades de direito do país.

A I República fica então caracterizada, segundo Venâncio Filho (1979, p.27-8): “do ponto de vista administrativo, uma sucessão de reformas uma seguindo às outras com a mera modificação das matérias, mas sem nenhum princípio basilar, sem nenhuma idéia orientadora.” No total foram realizadas sete reformas legislativas, que não modificaram as condições dos cursos jurídicos em seu desempenho.

No período seguinte, de 1930 à 1945, caracterizado pela modernização nacional, ocorreu um agravamento do quadro anterior, as faculdades privadas multiplicavam-se ainda mais, a classe média

passava a ocupar de maneira mais expressiva os cursos jurídicos e as reformas realizadas não eram implantadas na prática nas faculdades.

Nesse período o ensino jurídico, segundo Venâncio Filho, “mantinham-se na mesma linha estacionária” enquanto, “no campo econômico e social as transformações eram bem significativas” e “no setor educacional um sério esforço se realizava; incluindo em matéria de ensino superior” para modernização. É nesse período que é criado o Ministério da Educação.

Ainda foram relevantes para a análise do ensino jurídico no período, dois fatores além do aumento do número de faculdades pelo país e a conseqüente elevação no número de estudantes pertencentes à classe média, que foram: a transferência do poder da oligarquia rural para a elite urbana na relação campo cidade; e a centralização, o crescimento do papel do estado na sociedade junto do aumento da racionalização da burocracia estatal.

Os bacharéis em direito não mais tinham o privilégio de ser a classe que ocuparia os cargos do estado, sendo obrigados a dividir com os militares, e com outras carreiras acadêmicas, em especial os engenheiros. A perda da exclusividade e a inserção da classe média nos cursos jurídicos acarretou numa nova adequação dos bacharéis nesta nova realidade criando alguns mecanismos.

Como os estamentos burocráticos, antes ocupados pelos bacharéis, não mais contavam com a exclusividade do público nos cursos jurídicos, o objetivo dos cursos passa a ser o de preencher os cargos de segundo e terceiro escalão da hierarquia burocrática.

Os cargos mais elevados, todavia, permaneciam reservados para os quadros integrantes da elite nacional e por membros do bacharelado proveniente da classe média que fossem cooptados ou tivessem algum vínculo com este estamento superior, mas dava-se principalmente, por contribuições políticas. Além destes cargos os bacharéis provenientes da classe média também passaram a direcionar suas atuações como profissionais liberais-autônomos donos de seus próprios escritórios.

Pode-se destacar deste período a Reforma Francisco Campos, 1931, ela dividia os cursos jurídicos em dois, um de bacharelado, que tinha o objetivo de formar práticos do direito; e outro de doutorado com o objetivo de formar professores, também alterava algumas disposições das disciplinas e estabelecia três linhas de especialização para o doutorado.

Na realidade dos cursos não surtiram efeito algum.

Insere porém um novo perfil desejado ao curso de direito, o de formar um profissional tecnicamente qualificado e não mais servir de curso de formação geral. Isso não foi pacífico e os próprios relatórios do ministério demonstravam a não uniformidade no pensamento.

No ano de 1932 as instituições privadas já assumem maior relevância numérica no cenário nacional. Das vinte e três faculdades de direito treze eram particulares.

O professor San Tiago Dantas num trabalho escrito em 1941, cujo título foi “Discurso pela renovação do direito” apontava rumos a serem adotados pelas faculdades de direito para se adaptarem à nova

realidade social que se impunha ao país. A discussão se perdeu e houve um certo silêncio em torno do ensino jurídico até 1951.

No período seguinte, 1945-1964, pode-se afirmar que as discussões a respeito do ensino jurídico conservaram-se inexistentes. Somente voltaram a baila em virtude de um projeto de Lei, do então deputado Aleomar Baleeiro, que propunha, na Faculdade de Direito, a abertura de um curso de Ciência Política de três anos, que habilitaria os graduados à inscrição na Ordem dos advogados para advogar em lides de natureza fiscal.

Em 1955, San Tiago Dantas analisa a educação jurídica sob o olhar da “Didática Tradicional” e da “Nova Didática”. Seus comentários eram direcionados no sentido de estabelecer uma adequação entre os dois métodos. Juntando o estudo abstrato da teoria, com o estudo baseado na forma do “*case system*”, ainda incluía a possibilidade da escolha de uma entre quatro possíveis especializações, que dava “flexibilidade para que os alunos pudessem se especializar nas áreas que preferissem” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p.315). Embora tenham surtido grande repercussão, as idéias de San Tiago Dantas também não lograram êxito nem aplicação.

No final da década de 50, “sob a inspiração de Darcy Ribeiro, o Governo Federal tentou implantar na Nova Capital da República – Brasília – uma universidade que fosse a matriz de todo desenvolvimento nacional” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p.316), a Universidade de Brasília – UnB; o programa de ensino jurídico da UnB

foi elaborado nos moldes do sugerido por San Tiago Dantas, sofrendo algumas variações.

Na década de 60, o professor Caio Mário da Silva Pereira realizou um relatório sobre a situação a do ensino jurídico no país, e constatou em sua análise que o ensino primário defasado e um ensino médio falido contribuíam para o quadro de degradação do ensino jurídico. Nos aspectos curriculares aponta para o fato de haver a necessidade de um intercâmbio cultural, propôs a adoção de assistência judiciária e prática jurídica efetiva, critica a proliferação dos cursos jurídicos e em relação aos doutorados, sugere a criação de centros de pesquisa, maior valorização dos cursos e ênfase nos trabalhos.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, criou o Conselho Federal de Educação (CFE) e lhe atribuiu a missão de elaborar os currículos mínimos de cada curso. Os currículos mínimos eram “um núcleo necessário de matérias, abaixo do qual ficaria comprometida uma adequada formação cultural ou profissional.” Além do currículo mínimo, os cursos seriam complementados pelas Instituições, de acordo com as possibilidades e suas condições locais.

O CFE estabeleceu, pela primeira vez, um currículo mínimo para o curso de direito – até então todos haviam sido plenos – por meio do parecer n.º 215/62, o qual era composto por 14 cadeiras, as quais eram: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil (com prática forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do

Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal, Direito Financeiro e Finanças, Economia Política.

Não constava a disciplina de Filosofia do Direito, e o curso assumia o papel de formar profissionais técnicos do direito.

Este currículo vigorou por dez anos. E seu grande problema foi justamente o de ser adotado como currículo máximo nas instituições.

Segundo Horácio Wanderlei Rodrigues:

A implantação desse novo currículo não alterou muito a estrutura vigente. Na prática continuou existindo um curso com rigidez curricular, além do que a enumeração das matérias mostrou novamente a tendência de transformar o ensino jurídico em formador de práticos do direito, pois havia uma quase exclusividade de cadeiras estritamente dogmáticas. Nesse currículo a única matéria destinada a uma análise mais ampla do fenômeno jurídico era a Introdução a Ciência do Direito. O que se vê no novo modelo que passou a vigorar em 1963, é sua desvinculação com a realidade política, econômica, social e cultural do país. Foi mais um passo no sentido da despolitização da cultura jurídica. (RODRIGUES, 1993, p.48)

Neste período havia no país um grupo de intelectuais, estudantes, membros da sociedade envolvidos em um projeto para a estruturação da nova universidade brasileira⁸, construída em outro modelo, segundo Alexandre Bernardino Costa (1992, p.97) “crítica de si mesma e da sociedade”, também havia um projeto de reforma agrária e várias outras reformas a serem implantadas no país, mas a elite dominante, preferiu o golpe à perder seus privilégios historicamente alcançados.

Segundo San Tiago Dantas:

⁸ Um dos principais autores estudados neste período cujas idéias renovadoras norteava o trabalho de intelectuais brasileiros na discussão da universidade, como Anísio Teixeira, Roberto Moreira e Luiz

A incapacidade da classe dirigente para criar, assimilar, executar e adaptar às técnicas necessárias ao controle do meio físico e do meio social já permitiu que se iniciasse, entre nós, sobretudo nos centros urbanos e nas regiões mais adiantadas, onde a pressão dos problemas irresolvidos se faz sentir com maior intensidade, o processo da secessão da classe dirigida, a qual se está separando rapidamente da antiga classe dirigente e apresentando a inevitável reação demagógica que acompanha o colapso da liderança. (VENÂNCIO, 1982, p.314)

Este é o contexto no qual está inserido o ensino jurídico no período pós-64.

Dessa forma o período histórico seguinte inicia-se com o golpe militar e a instalação do regime autoritário. Esse período pode ser dividido em três partes, a primeira compreendendo os anos de 1964 a 1967, o segundo de 1967 a 1974 e o terceiro posterior a 1974.

O primeiro destes períodos caracterizou-se pela implantação do modelo autoritário e sua estabilização, mediante o controle da economia, contendo a inflação; e o controle popular, contendo os “inimigos internos” atacando os movimentos sociais, desarticulando e desmobilizando mediante repressão direta.

O ensino jurídico neste período sofria com a proliferação dos cursos. O CFE, criado em 1961, deveria desempenhar o controle da abertura de novos cursos, autorizando ou não que estes fossem abertos. Ocorreu que, no desempenho desta função, o CFE mostrou uma atuação meramente formal, até que em 1967 decidiu no parecer n.º 365/62, ser: “Impossível a recusa à autorização para o

funcionamento, quando se trata de um estabelecimento particular e não se comprometam fundos públicos.” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p.319)

Essa política de expansão fazia parte do projeto populista implantado nesse período.

No ensino jurídico o fato de maior relevância foi a criação do Centro de Estudos e Pesquisa no Ensino do Direito (CEPED), pela resolução n.º 284/66 do Conselho Universitário da Universidade do Estado da Guanabara, que tinha como finalidade o “aperfeiçoamento do ensino jurídico e a realização de pesquisas e estudos especializados no campo do Direito.”(VENÂNCIO FILHO, 1982, p.324)

O CEPED instalou-se na Fundação Getúlio Vargas e estabeleceu um intercâmbio com professores de universidades norte americanas como a Universidade de Harvard e a Universidade de Illinois, por intermédio do Prof. David Trunbek representante da Agência do Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos a USAID.

No desenvolvimento dos trabalhos do CEPED concluiu-se que como a realidade está sempre em constante mutação o ensino do direito deve ser adequado a compreender o movimento no qual se encontrava o país e ainda que:

...o método de preleções até então adotado nas faculdades de Direito não satisfazia mais a estas novas necessidades, devendo voltar-se para outro sistema. Punha reservas à adoção do sistema do “*case method*”, mas concluía que o “*problem method*”⁹ parecia

2003). Seu pensamento deverá ser objeto de análise mais aprofundada em trabalho futuro.

⁹ O “*problem method*” ou método de estudo por problemas se difere do “*case system*” pois nesse método não são estudos de base jurisprudencial, mas problemas hipotéticos que envolvem diversos fatores e variáveis de controle para sua resolução pelos estudantes.

particularmente adequado ao processo que se tinha em mira. (VENÂNCIO FILHO, 1982, p.326)

O período seguinte 1967-1974, para a análise do ensino e compreensão do atual quadro é extremamente importante, pois foi neste tempo que se realizou a Reforma Universitária, que é de grande importância para o ensino do direito.

A partir do golpe militar de 1964 e a implantação do regime autoritário, a política educacional no Brasil toma outros rumos, com um intenso corte de gastos por parte do governo, que como sempre no Brasil, significou cortar gastos com a educação, houve um direcionamentos dos gastos no ensino médio a fim de formar quadros de mão-de-obra qualificada.

O efeito dessa ação não foi o esperado pelo governo do regime, que se viu pressionado por uma massa de estudantes, que passaram a fazer parte de um grupo excedente por não ingressar nas universidades públicas e reclamavam por acesso ao ensino superior.

Nesse período o curso de direito caracterizou-se por perder definitivamente sua função de fornecer os bacharéis que comporiam os quadros para a burocracia estatal, bem como os profissionais liberais-autônomos que montariam seus escritórios e viveriam cheios de clientes (MORAIS, 2002). Este foi o primeiro momento na história nacional cujos cursos jurídicos apresentaram-se sem um mercado de trabalho certo e reservado.

Conjugado a este fenômeno social, ainda estavam presentes os fatores políticos do regime autoritário que em 1968 tomou medidas de

caráter funcional com a Lei de Reforma Universitária, que culminou com o processo de privatização e massificação do ensino.

Para Joaquim Falcão:

o governo controlou a insatisfação social de 1968, permitindo expansão desordenada do sistema universitário em geral, e das Faculdades de Direito em particular. O intuito foi absorver o protesto político da classe média urbana diante do problema dos 'excedentes'. Substituiu, assim, a crise da vaga na universidade de então pela, pela crise do emprego profissional de hoje. (FALCÃO, 1984, p. 107)

O projeto da reforma foi fundamentalmente estruturado mediante um processo de:

importação de convênios e acordos os quais uma elite intelectual tradicional, inclusive com elementos estrangeiros, procedeu à análise da crise educacional propondo respostas a serem adotadas como solução, e para a inserção da Universidade no projeto desenvolvimentista. (COSTA, 1992, p.103)

Ao trazer o termo “elementos estrangeiros”, Alexandre Bernadino Costa quer destacar o papel desempenhado pelos professores do CEPED a influência do trabalho deste nos relatórios da reforma, pois deles e da educação americana, utilizou-se apenas sua compreensão empresarial, como se nota nas recomendações feitas pelos americanos, como por exemplo a do professor Atcon: “um planejamento dirigido à reforma administrativa brasileira, no meu entender, tem que implantar um sistema tipo empresa privada. Porque é inegável que uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública.” (COSTA, 1992, p.104)

Outro fator importante foi a convergência na formação das comissões de discussão da Universidade, presididas pelo general Meira Mattos, em compreender **a educação como fator estratégico do desenvolvimento econômico**, a partir de uma leitura empresarial na busca de maiores lucros e menores custos; e um direcionamento de disciplinarização do ensino superior, como se depreende da leitura do trecho do relatório que tratava do conteúdo das aulas:

Não há como, praticamente, no contexto da legislação citada fiscalizar-se as pregações em aulas, anti-democráticas e contra a moral, e em consequência coibir-se abusos delas decorrentes. Recaímos assim, como solução na necessidade de fortalecer-se o princípio da autoridade no sistema educacional. (MARTINS, 1989, p. 63)

Assim, em 1968 reuniu-se um grupo e trabalho para realização da reforma universitária tendo o prazo para a apresentação do relatório de trinta dias, conforme o decreto de dois de julho daquele ano.

O resultado da reforma foi:

Dentro da contradição dos princípios de “racionalização das estruturas e dos recursos e a democratização do ensino”, as modificações seguiram o modelo americano: ensino básico e profissional com dois níveis de pós-graduação; sistema de créditos; avaliação por menções ao invés de notas; extinção da cátedra; departamentalização; cursos de pequena duração; adoção de formas jurídicas múltiplas; regime de tempo integral e dedicação exclusiva; participação formalmente assegurada dos estudantes nos grêmios universitários e a constituição de diretórios estudantis. (COSTA, 1992, p.105)

Todo o processo foi realizado sem qualquer participação da sociedade civil, sendo integralmente realizado nos gabinetes, por pessoal de comissões compostas por nomeações do presidente da

república. Este fato novamente demonstra o caráter peculiar com o qual a educação sempre foi tratada no Brasil, enquanto outros países (como França e Alemanha), discutiram amplamente com a sociedade civil durante o mesmo período suas universidades, aqui o tema foi assunto de gabinete para especialistas.

No ensino jurídico, o tema predominante nesta época foi o estágio, que tomou conta dos debates sendo, inclusivamente, um dos temas do 1º Seminário de sobre Ensino Jurídico promovido pelo Instituto dos Advogados Brasileiros em 1967, que por unanimidade julgou necessário sua adoção.

Em agosto de 1971, reuniu-se em Juiz de Fora o 1º Encontro Brasileiro das Faculdades de Direito, que congregou cerca de 60 professores representando aproximadamente 44 Instituições de todas as regiões do país. Deste encontro resultou a “Carta de Juiz de Fora”, que em forma de moções que concluíram pela inadequação do atual currículo mínimo, pela necessidade do estágio ser determinado pelas próprias instituições, reconheciam ser indispensável a reformulação da metodologia em sala de aula, e por fim, propunha que o regime de tempo especial fosse aplicado e ampliado nas áreas de ciências jurídicas para professores do magistério superior. (VENÂNCIO FILHO, 1982, p.331)

Dois meses depois, em novembro de 1971, o Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura, dirigido pelo Professor Newton Sucupira designou, mediante a portaria n.º 235, comissão para rever o currículo mínimo do curso de direito. A comissão

foi composta por dois professores que participaram das experiências do CEPED respectivamente atuavam na PUC-RJ e Universidade Estadual da Guanabara; e 3 professores sendo um da USP, outro da UFPA e o terceiro da UFPE.

O relatório desta comissão, concluía que a resolução vigente desde 1962 era “excessivo na previsão de matéria obrigatória, exaurindo por inteiro a disponibilidade da carga horária das faculdades ou das escolas de direito”(VENÂNCIO FILHO, 1982, p.332).

A proposta de nova resolução para os cursos de direito elaborada por essa comissão foi em parte alterada pelo CFE, que baixou a portaria n.º 03/72 com a estruturação dividida em duas partes.

A primeira tratava das disciplinas propedêuticas não profissionais sendo estas a Sociologia, a Economia e a Introdução ao Estudo do Direito.

A segunda das disciplinas profissionais, também divididas em oito obrigatórias e outras oito, das quais apenas duas seriam obrigatórias, de acordo com a opção da Instituição de Ensino.

As disciplinas profissionalizantes eram as seguintes: Direito Constitucional; Direito Administrativo; Direito Civil; Direito Comercial; Direito Penal; Direito do Trabalho; Direito Processual Civil e Direito Processual Penal.

As outras duas deveriam ser escolhidas do seguinte elenco: Direito Internacional Público; Direito Internacional Privado; Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tributário ou Fiscal); Direito da

Navegação (marítima e aeronáutica); Direito Romano; Direito Previdenciário; Medicina Legal e Direito Agrário.

Ainda trazia em seu texto, a possibilidade das “faculdades bem aparelhadas” oferecerem várias linhas de especialização, tendo nos seus currículos plenos, uma ou mais matérias alternativas ou mesmo todas. Previu ainda, além da habilitação geral habilitações específicas de acordo com o grau de especialização das matérias.

A resolução exige ainda a prática forense, sob a forma de estágio supervisionado e o da disciplina de Estudo dos Problemas Brasileiros. o curso deveria ter no mínimo 2.700 horas de duração devendo ainda ser integralizado em no mínimo 4 e no máximo de 7 anos letivos.

Esta resolução n.º 03/72 vigorou até dezembro de 1994.

Durante a década de oitenta, o MEC tomou iniciativas no intuito de promover a modificação no ensino jurídico, no entanto, nenhuma mudança foi realizada.

Em 1980, foi nomeada uma comissão de especialistas pluriregional, com os objetivos de verificarem com profundidade a organização e o funcionamento dos cursos jurídicos e apresentar uma proposta de alteração do currículo mínimo.

Essa comissão era formada pelos professores Alexandre Luiz Mandina (Rio de Janeiro), Lourival Vilanova (Pernambuco), Orlando Ferreira de Melo (Santa Catarina) e Rubens Sant’Anna (Rio Grande do Sul). (RODRIGES, 1993, p.53)

Em 1981, a comissão foi reestruturação devido a impossibilidade de comparecimento de alguns de seus membros, com a inclusão dos professores Aderbal Meira Mattos (Pará), Álvaro Mello Filho (Ceará), Aurélio Wander Bastos (Rio de Janeiro) e Tércio Sampaio Ferraz Jr. (São Paulo).

A proposta apresentada por esta comissão consistia em um currículo mínimo com quatro grupos de matérias.

O primeiro as matérias básicas que seriam pré-requisitos das demais; o segundo o das matérias de formação geral; o terceiro das de formação profissional e o quarto os das de habilitações específicas.

As disciplinas básicas eram Introdução à Ciência Estudo do Direito, Sociologia Geral, Economia, Introdução à Ciência Política e Teoria da Administração.

O grupo das disciplinas de formação geral era composto por Teoria Geral do Direito, Sociologia Jurídica, Filosofia do Direito, Hermenêutica e Teoria Geral do Estado.

No grupo de disciplinas profissionalizantes era obrigatório o estudo de Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Internacional, Direito Financeiro, Direito do Trabalho e Previdenciário, Direito Penal, Direito Processual Penal, Direito Processual Civil, Direito Civil e Direito Comercial.

As Habilitações específicas ficariam encarregadas de dar o caráter regional dos cursos ao atender as demandas específicas da região no qual este se localizar.

Aumentava a carga horária mínima para 3000 horas distribuídas em um mínimo de 5 anos e máximo de 7 anos para sua integralização.

Neste período, com o fim do regime militar e a abertura democrática, os grandes debates políticos nacionais foram a constituinte e a campanha para as eleições diretas.

A constituição de 1988, trouxe em seu texto um capítulo sobre a educação, assegurando o acesso e tutelando-a como direito subjetivo público da pessoa, em relação ao Estado e à família. O direito à educação está inserido no título dos direitos sociais, portanto, passa a vigorar como desdobramento do princípio da Dignidade da Pessoa Humana, um dos fundamentos do Estado Brasileiro. A CFRB, ainda deu autonomia a universidade, entre outras prescrições.

1.2.3 O ensino jurídico na contemporaneidade

A década de noventa, com a Constituição Democrática, trouxe a necessidade de criação de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de um Plano Nacional de Educação (PNE), para regulamentar as novas situações de ensino de acordo com as novas necessidades apresentadas pela constituição social e democrática, bem como pela nova realidade na qual o país passava a inserir-se.

Este período foi caracterizado pela implantação do modelo neoliberal no país, evidenciou-se uma nova elite, que deixava de ser

brasileira para se tornar transnacionalizada, fruto de um processo iniciado depois do pós-guerra, que não perdeu, contudo, seu caráter tradicionalista.

Em 1991 a Comissão de ensino jurídico da OAB, composta pelos professores Paulo Luiz Lobo (presidente), Roberto Armando Ramos de Aguiar (relator), Álvaro Villaça Azevedo, Edmundo Lima de Arruda Júnior, José Geraldo de Sousa Júnior e Sérgio Ferraz, realizou um estudo denominado “Uma cartografia do problema” publicado sob o título: “OAB-Ensino Jurídico: Diagnósticos, perspectivas e propostas.”

Concluíram pela necessidade de realizar uma reforma curricular, para obtenção de uma melhora da qualidade de ensino.

Citaram a necessidade de formação de uma comissão de especialistas pluriregional para a elaboração de uma proposta que conjugasse na estruturação do currículo em uma nova perspectiva.

Com relação à Comissão de Ensino da OAB, é importante ressaltar que esta produziu entre 1992 e 2001 seis volumes tratando do tema Ensino Jurídico.

No ano de 1993, o MEC nomeou uma nova uma nova comissão de especialistas para apresentar uma proposta que colocasse fim na crise que o ensino jurídico atravessava. Esta comissão organizou uma série de três Seminários para a discussão dos problemas, foi a primeira iniciativa por parte do MEC, que não foi totalmente fechada aos especialistas da comissão, pois foram ouvidos (apenas ouvidos, porém não deixava de ser um avanço) dirigentes dos cursos e estudante

membros de Centros Acadêmicos. Foram organizados por esta Comissão uma série de três seminários regionais, nos quais foram estruturados grupos de trabalho que retiraram e votaram propostas para o Ensino Jurídico.

Em 6 e 7 de dezembro de 1993, reuniu-se em Brasília o “Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos”, que com base nas propostas dos encontros regionais, retirou propostas votando em plenário com participação de diversas entidades representadas por delegados (representantes do corpo discente, docente e das administrações das escolas de direito do Brasil), segundo Rodrigues (2002, p. 37), que após a aprovação foram encaminhada à comissão de especialistas como proposta como propostas oficiais da comunidade acadêmica, em seguida a Comissão de Especialistas elaborou um anteprojeto com base nas propostas aprovadas.

Ao fim de seu trabalho a Comissão encaminhou ao Ministério da Educação o anteprojeto, e na ocasião, como o CFE não mais existia, foi encaminhada ao Ministro da Educação, Murilo Hingel.

No dia 30 de dezembro de 1994, último dia de atividades do governo Itamar Franco, o Ministro da Educação baixou uma portaria com base na Medida Provisória n.º 765 do mesmo dia, que fixava as Diretrizes curriculares e conteúdo mínimo para o curso de direito.

Esta portaria, que recebeu o n.º 1.886¹⁰, gerou grande polêmica referente sua legitimidade, pois deveria ser estabelecida pelo CNE,

¹⁰ Documento em anexo.

todavia, como ainda vigia a Lei de Reforma Universitária de 68, todas as Medidas Provisórias que alteraram a Lei 4.024/61, ratificaram e mantiveram esta competência de forma explícita ao Ministro e a Medida Provisória n.º 765/94 também o conferia estes poderes.

Embora tenha gerado discussões entrou em vigor em 30 de dezembro de 1994, devendo passar a ser exigida a partir de dois anos de sua entrada em vigor, para que as instituições pudessem adequar-se a nova portaria; ou seja, foi exigida a partir dos novos alunos matriculados no ano de 1996. (art. 15 e 16)

Esta portaria trouxe avanços significativos ao ensino jurídico, como por exemplo a necessidade de um mínimo de 10 mil volumes para biblioteca jurídica, a obrigatoriedade de entrega e defesa de trabalho de conclusão de curso, a obrigatoriedade de realização de atividades complementares e a criação dos Núcleos de Prática Jurídica. (art. 4º, 5º)

O conteúdo curricular mínimo estabelecia como disciplinas Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do estado); e como disciplinas profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito do Trabalho, Direito penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito Comercial e Direito Internacional. (art. 6º, I e II)

As demais matérias e os novos direitos deveriam compor o currículo pleno de cada e acordo com suas peculiaridades de cada região com a observância da interdisciplinaridade (art.7º).

Ainda inseria a obrigatoriedade de desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas que possibilitasse a formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito. (art. 3º)

A maior inovação trazida pela Portaria n.º 1.886/94 foi a introdução das Atividades Complementares.

No ano de 1996, foi interrompido o processo de discussão realizado no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FONDEP – que discutia amplamente um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por um projeto de Nova LDB enviado ao Congresso por Darcy Ribeiro. Este documento foi pouco debatido e aprovado no Congresso. A LDB de Darcy Ribeiro teve como uma de suas bases de orientação um relatório expedido por organismos internacionais.

A Nova LDB, Lei n.º 9.394/96, foi caracterizada por uma leitura neoliberal da educação, e embora revogando a Lei de Reforma Universitária de 68, não modificou a estrutura antidemocrática do ensino superior criada por esta Lei. Por exemplo, a representação estudantil e da comunidade nos colegiados universitários, permaneceu a ser de apenas formal, com a obrigatoriedade de 30% ser dividido entre representantes estudantis e membros da sociedade civil e os 70% restante pelo corpo docente.

Na década de noventa acentuou-se de maneira espantosa a proliferação das IES em todo o país, com uma concentração considerável na região sudeste. Os cursos de direito passaram de a ser um dos de maior número tendo em vista a facilidade na implantação e os baixos custos. Estes foram alguns dos reflexos que a implantação do modelo neoliberal na educação.

No ensino jurídico três fatores novos influenciaram os cursos jurídicos significativamente.

O primeiro foi a edição da **Portaria 1.886/94**, o segundo foi a criação de um sistema de avaliação das condições de oferta e do **Exame Nacional de Cursos** – ENC – que foi apelidado de “Provão”, e por fim, o terceiro foi a instituição do **Exame de Ordem** pela Ordem dos Advogados do Brasil.

Em 14 de julho de 2000, a CEED/SESu/MEC, em uma comissão “*ad hoc*”, composta pelos professores Paulo Lobo Neto, Roberto Fragale Filho, Sérgio Luiz Araújo e Loussia Penha Musse Feliz, com base na LDB, no edital n.º 04/97 e no parecer 776/97, sistematizam com fulcro na portaria 1.886/94, “com a preocupação de preservar seu conteúdo” a proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito de 2000¹¹.

Conforme deixam expresso os autores da proposta, as Diretrizes Curriculares de 2000, pouco modificam o já estabelecido na portaria 1.886/94, somente trazem um aumento da carga horária de 3.300, para

¹¹ Documento em anexo.

3.700 horas aulas para o curso, a redução de um semestre para o tempo máximo de duração deste.

O sentido maior deste documento foi o de reafirmar a portaria 1.886/94, no sentido de sua implementação.

A portaria n.º 1.886/94 não vigorou em sua plenitude até o ano de 2002. Pois, em quando de sua publicação trazia expresso que a sua implantação deveria se dar de dois anos de sua entrada em vigor, ou seja, a partir de 1996, turma que se formaria em 2001, da qual seria exigida a implantação da mesma. Ocorre que neste ano a portaria foi suspensa, devendo ser exigida apenas a partir do ano seguinte, 2002.

Em 03 de abril de 2002 foi aprovado pelo CNE, no dia 09 de maio homologado pela “Ministra Interina da Educação” Maria Helena Guimarães de Castro¹² e publicado no Diário Oficial da União no dia 13 de maio, o parecer n.º 146/02¹³, que estabelecia Diretrizes Curriculares para 12 cursos de graduação, dentre os quais o de Direito.

O parecer e a resolução que o acompanhava geraram grandes discussões no meio estudantil, docente, órgãos vinculados as profissões jurídicas e ao ensino do direito.

Seu conteúdo trazia inovações consideráveis, pois trazia uma flexibilidade na estruturação dos projetos pedagógicos, não prendendo as instituições à currículos mínimos ou plenos. Estes que acabavam por engessar as possibilidades inovadoras dos cursos jurídicos pela

¹² Na ocasião substituí o Ministro de Estado da Educação Paulo Renato de Sousa.

¹³ Documento em anexo.

excessividade de matérias a serem cumpridas em prazo determinado, inviabilizando as modificações e inovações curriculares.

Todas as entidades vinculadas aos profissionais das profissões jurídicas e os estudantes de direito, manifestaram-se contrariamente ao parecer 146/02 e a resolução que o acompanhava.

Destacaram-se nesta atuação, a ABEDi, a OAB, o Colégio Brasileiro de Faculdades de Direito e a FENED. Esta última, ainda em fase de organização e estruturação¹⁴, realizara sua primeira manifestação em âmbito nacional em virtude do referido parecer.

Mesmo contendo avanços no sentido educacional, o parecer CNE/SESu n.º 146/02, trazia também sérios riscos ao ensino do direito, pois a portaria ao flexibilizar não deixava mecanismos de controle, obrigações ou exigências que pudessem ser cobradas das IES. Destarte, mesmo sendo em termos educacionais melhor que a portaria 1.886/94, enquanto documento jurídico era justamente o revés.

O contexto no qual encontrava-se o ensino jurídico nacional, com uma proliferação desenfreada de novos cursos de direito em todo o país, causava um mal estar generalizado com a possibilidade de implantação de cursos, que não obedecessem quaisquer parâmetros mínimos de qualidade e sem a possibilidade de exigências, judiciais ou administrativas, pois qualquer curso poderia ser estruturado com o perfil das Diretrizes estabelecidas no referido parecer.

¹⁴ A FENED foi criada no ano de 1996, no Encontro Nacional dos Estudantes de Direito (ENED) realizado em Niterói-RJ. Ainda no ano de 2002 não havia realizado manifestação séria e concreta de sua existência e que refletisse sua relevância. A FENED é a terceira maior entidade estudantil do Brasil congrega mais de 600 mil estudantes e seus encontros nacionais tem reunido em média mais

A única regulação seria a do mercado.

Em seu texto, trazia a necessidade da organização curricular em três eixos de estudo interligados, sendo:

- I- os conteúdos de formação fundamental, que compreendiam estudos que envolvam a Ciência Política (com teoria “geral?” do estado), a Economia, a Sociologia Jurídica, a Filosofia, e a Psicologia aplicada ao Direito e a Ética Geral e Profissional;
- II- os conteúdos de formação profissional, que abrangeriam além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da ciência jurídica e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais;
- III- os conteúdos de formação prática, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular durante o qual a prática jurídica revele o desempenho do perfil profissional desejado, com a devida utilização da Ciência Jurídica e das normas técnicas jurídicas.

A resolução do parecer ainda remetia ao parecer n.º 100/02, também do CNE/SESu, que possibilitava a conclusão dos cursos por ela regulados em três anos, e regulava as atividades complementares estabelecendo o máximo de 15% da carga horária estabelecida para o curso, ficando ao bel prazer de cada IES estabelecer ou não as atividades complementares em seus currículos.

Não mais exigia volume mínimo de livros para as bibliotecas jurídicas.

Quanto ao estágio o parecer e a resolução também remetiam ao parecer 100/02, que estipulava também, apenas o máximo em 15% da carga horária estabelecida para o curso.

O conhecimento das Diretrizes provocou reações imediatas no meio acadêmico, estudantil e profissional.

O primeiro documento foi o “Manifesto pela qualidade e contra a mediocrização do Ensino Superior em Direito¹⁵” produzido pela FENED ainda em 16 de maio, protocolado no Gabinete do Ministro da Educação em 27 de maio sob o .n.º 4.108.468.

Em 12 de junho o Colégio Brasileiro de Faculdades de Direito, no seu XXX encontro, realizado entre os dias 09 e 12 de junho, adotou as seguintes conclusões em um documento que recebeu o nome de Carta de Campinas (2002)¹⁶. Neste texto rejeita-se o conteúdo do parecer n.º 146/02 e manifesta-se pela manutenção da portaria 1886/94,

¹⁵ Documento em anexo.

¹⁶ Documento em anexo.

curiosamente, indica a retomada do Direito Romano para o curso de direito.

Aos 24 de junho de 2002, após movimentação contrária ao parecer 146/02, o Conselho Federal da OAB, a pedido do Ministério da Educação, enviou ao MEC o Ofício n.º 113/02 da CEJU/OAB com uma contra proposta de diretrizes.

Este documento simplesmente reafirmou a portaria n.º 1.886/94 e as Diretrizes curriculares de 2000. A leitura da OAB demonstrou se pouco fundamentada, talvez pela exiguidade do tempo para a elaboração, porém sua atuação foi decisiva para a não vigência do Parecer 146/02, pois este teve seus efeitos suspensos por Mandado de Segurança impetrado pela OAB.

Ainda em 2002, a ABEDi envia ao Ministério da Educação uma proposta de Resolução para Diretrizes Curriculares para o curso de Direito¹⁷.

Este foi o documento mais completo, porém, em sua estrutura indicava conteúdos curriculares mínimos como a 1.886/94, a prescrever as mesmas matérias que a portaria n.º 1.886/94.

As alterações promovidas pelo parecer nunca chegaram a entrar em vigor, e ainda em fins do ano de 2003, encontra-se em vigência a Portaria 1.886/94.

1.3 Conclusões iniciais

Ao analisar os dados históricos encontrados a respeito da educação brasileira e do ensino jurídico, fica mais fácil compreender o que Paulo Freire quis dizer com “o brasil foi inventado de cima para baixo”. E a partir desta análise é possível localizar e fazer constatações que servem de base para uma melhor identificação dos problemas que envolvem a educação e o ensino jurídico brasileiro e a partir daí buscar sua superação, ou melhor, “reinventá-lo em outros termos”.

Primeiramente, salta aos olhos que, historicamente há um vício em buscar a resolução dos problemas educacionais mediante a macro legalidade.

No ensino jurídico, como ficou demonstrado, não foram poucas as tentativas de se promover à modificação dos cursos mediante a criação de comissões de especialistas que debatiam amplamente os problemas do ensino do direito.

O que também restou claro, é que nem uma se quer destas tentativas de resolução do problema surtiu algum efeito no campo da educação jurídica ou na realidade, de modo a promover uma mudança no quadro no qual encontrava-se, e ainda se encontra, o ensino do direito.

Este é o primeiro mito, que podemos destacar no trato da educação no Brasil e principalmente no ensino jurídico.

¹⁷ Documento em anexo.

Outra constatação é referente ao paradigma educacional.

Desde o período Colonial até nossos dias, muito se debateu sobre os métodos e metodologia de ensino. O processo de institucionalização iniciado no período colonial, arraigou-se em nossa cultura educacional, acentuando-se na década de 30 e permanecendo vivo nas instituições de ensino do direito de modo que, ainda hoje, são encontrados “lentes” como os do século XIX, ou ainda uma versão mais atualizada, encontra-se os “mnemônicos¹⁸” do século XX e início do século XXI, ou seja, são reproduzidos os mesmos vícios e imperfeições no ensino desde o período colonial.

Pode-se destacar que, nunca existiu uma verdadeira tradição acadêmica, uma tradição universitária, no Brasil; pois de igual modo que, em nenhum momento durante a nossa história o ensino jurídico foi satisfatório em seus resultados, não há na história do país um momento no qual possa se referir ao ensino jurídico com saudosismo.

Outro mito que está pulverizado na compreensão do problema, é que as deficiências dos cursos jurídicos são solucionáveis mediante a edição e adoção de novos currículos, e que o conteúdo é decisivo para a qualidade de ensino.

Conforme pode-se observar da análise estabelecida as alterações de conteúdo também não surtiram efeitos.

¹⁸ Mnemônicos, pois memorizam alguns conceitos de autores diferentes e textos legais, reproduzindo-os em salas de aula, conceitos e significados, muitas vezes sem sequer contesta-los ou refletir sobre seu conteúdo, ou sobre o que há por detrás deles.

Outro fator de grande importância é o fato dos estudantes de direito obterem sua real formação fora da sala de aula. E principalmente, que o modelo de educação implantado no período colonial, ainda hoje, é utilizado em nossa educação. De forma que a educação brasileira, ainda hoje é ministrada dentro do mesmo paradigma tradicional, que os portugueses implantaram no país durante a colonização.

Um outro fato curioso, é o Brasil ter sido o último país das Américas a criar cursos superiores e universidades, e hoje, é o que tem o maior número destas Instituições no continente. Só os cursos jurídicos são mais de 600 enquanto nos Estados Unidos são 127, por exemplo¹⁹.

A educação no Brasil sempre foi tratada com imediatismo, ainda hoje, carece o país de um Plano Nacional de Educação, pois o que está posto, não foi democraticamente construído, antes foi editado a desrespeitar uma construção social, tendo em vista que o FONDEP estava a elaborar uma proposta desde a promulgação da LDB de 1996, por isso, já nasce morto.

Estes entre outros são fatores que serão analisados no capítulo três para que se estabeleça o significado destes dados.

No próximo capítulo será apresentada uma das propostas enviadas ao Ministério da Educação neste fim de ano, para auxiliar na construção de Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito.

¹⁹ O Estado de São Paulo, dia 25 de setembro de 2003.

CAPÍTULO II

2 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE DIREITO: UMA PROPOSTA¹

“A tarefa do professor, e num sentido mais amplo do educador, é a de Problematicar aos educandos, os conteúdos que mediatiza, e não de dissertar sobre ele, de dá-lo, de entendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado terminado.”

Paulo Freire

2.1 Contexto da proposta

O presente capítulo cuidará de apresentar uma proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito, entregue ao Ministério da Educação no segundo semestre do ano de 2003.

A proposta foi apresentada pela Federação Nacional dos Estudantes de Direito e transmite parte dos debates, que os estudantes de direito do país travaram em parceria com a Federação em simpósios, congressos, fóruns e seminários, os quais foram realizados por todo país a partir da publicação do parecer CNE/SESu 146/02.

Este texto é fruto do trabalho desenvolvido na Secretaria de Ensino Jurídico da Federação, foi apresentada, aprovada e publicada no último ENED/2003, realizado na Cidade de Curitiba, no “*Campus*” da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR.

¹ Texto originalmente publicado sob o título “Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito. Minuta de Proposta Apresentada pela Secretaria de Ensino Jurídico à Executiva da Federação Nacional dos

O documento possui uma estrutura que ataca três frentes, que são: os aspectos político ideológicos, no que se refere a função social da universidade, democratização da estrutura universitária de gestão; o da mudança de paradigma pedagógico; e as questões epistemológicas.

O texto foi produzido observando o contido no edital n.º 04/97 e do parecer n.º 776/97 ambos da SESu/MEC.

2.1.1 Da flexibilização e das garantias jurídicas

No trato do tema: “Diretrizes Curriculares”. É fundamental considerá-lo em seus vários aspectos.

De início, deve ser analisado, com o cuidado de compreendê-lo em suas duas dimensões mais evidentes, que são:

1ª- a de documento de conteúdos educacionais e

2ª- a de documento jurídico.

Assim, ao levar em conta seus aspectos político-pedagógicos, as diretrizes devem ser flexíveis para possibilitar a adequação dos Projetos de Ensino de cada instituição, com sua respectiva realidade.

O modelo de estruturação na forma de currículos mínimos esgotou-se, sem surtir os efeitos desejados, por ser extremamente rígido, não permitindo as instituições à adequação de seus currículos à realidade

de suas localidades, ao interesse de seus discentes e as próprias vocações do curso.(Parecer 146/02)

Desta forma, acabaram por se tornar em verdadeiras “gaiolas de ferro”, que aprisionavam os cursos jurídicos, sufocando suas possibilidades de adequação com a pluralidade de realidades, com as quais cada instituição estava vinculada. De modo, que a flexibilização é algo que se faz necessário, para se obter uma objetiva melhora na educação nacional.

Todavia, outra é a análise das Diretrizes Curriculares, quando o recorte estabelecido é sobre seu aspecto jurídico. Pois, enquanto documento jurídico, deve garantir meios e mecanismos para assegurar a qualidade de ensino à sociedade, aos estudantes, às instituições e aos docentes, criando, assim, um mínimo de obrigações que possam ser exigidas por medidas administrativas ou judiciais, seja na esfera pública, seja na esfera privada.

O principal objetivo defendido neste documento é o de realizar uma adequação entre o dever de promover a flexibilização, necessária ao ensino jurídico, garantindo possibilidades objetivas para a defesa da qualidade de ensino.

A flexibilização é necessária para romper com o paradigma atual de ensino do direito, que não tem sido capaz de formar pessoas aptas para o trabalho e exercício crítico do pensar e atuar com o direito na sociedade, porém destaca-se, não é a panacéia para o problema,

simplesmente um fator que pode contribuir para que se rompa com o paradigma atual na educação brasileira.

Tendo em vista que os cursos jurídicos, desde sua implantação no Brasil, nunca tiveram o sentido de formar pessoas aptas ao exercício de pensar o direito, pois inicialmente se destinaram a fornecer quadros para preencherem os cargos burocráticos de uma colônia recém independente; depois, com a proclamação da república, houve uma pequena expansão dos cursos jurídicos e junto com esta uma ampliação da clientela dos cursos, haja vista que passam a ser freqüentado pela classe média urbana, sem perderem, contudo, seu caráter tradicionalista. Deste modo os cursos jurídicos mantêm inalterado seu sentido até o fim do período desenvolvimentista.

No momento seguinte, ou seja, no pós-64, o ensino do direito passou a ser promovido, para saciar a sede de uma classe dominante, que não mais se contentava com os cursos técnicos do período desenvolvimentista.

Quando ocorreu a Reforma Universitária em 1968, que abriu as portas à expansão dos cursos privados, sem qualidade e com a missão política de condicionar o pensamento dos estudantes no burocratismo estatal e no culto cego às verdades das leis, com a finalidade clara de promover a domesticação social, coibindo as atividades e iniciativas que não eram bem vistas pelo poder; o objetivo era saciar as vozes que clamavam por ensino superior. (VENANCIO FILHO, 1982; COSTA, 1992).

A década de oitenta, caracterizada pela abertura democrática, e a década de noventa, pela implantação do modelo neoliberal, acabaram por dar novos ânimos à expansão e proliferação dos cursos, que não seguiam parâmetros de qualidade. E o mais preocupante foi o fato de nem a Constituição Democrática, nem tão pouco as medidas legislativas da década de noventa, como a nova LDB, portarias, resoluções, etc, alteraram essa estrutura de ensino.

A portaria 1886/94 tornou-se, então, uma tábua de salvação, pois foi a primeira que trazia uma preocupação, pelo menos com a qualidade de ensino, estabelecendo algumas diretrizes e o conteúdo curricular mínimo para o curso de direito. De modo que, mesmo sendo sua estrutura de grade curricular, já ultrapassada, consistia na única garantia de qualidade de ensino para docentes, discentes, e instituições de ensino.

Nesse quadro, a edição do Parecer SESu/CNE nº 146/2002, que inegavelmente, nos aspectos educacionais adequava-se a realidade ao flexibilizar os currículos, não modificava a estrutura de ensino do direito. E, quanto às garantias, deixava tudo a desejar, pois era extremamente polissêmico e ambíguo na resolução que o acompanhava.

Agora em uma conjuntura muito mais complexa, tem-se a necessidade e o dever de promover a modificação do ensino do direito, para que finalmente os cursos jurídicos tenham o objetivo de formar profissionais aptos ao exercício das profissões jurídicas.

Em um estado democrático de direito bem estruturado, as profissões jurídicas são indispensáveis para a garantia de sua manutenção e desenvolvimento, sendo que o atuar destes profissionais na sociedade deve ser participativo, dotado de consciência de seu papel e responsabilidade social.

Destaca-se que ao flexibilizar há a necessidade de resguardar a exigência de qualidade do ensino nas esferas administrativas e jurídicas mediante um mínimo de garantias e obrigações para sociedade, alunos, docentes e instituições. É o que pode ser entendido por flexibilização responsável.

Assim, deixa claro que não se entende por mudança de paradigma, a mera substituição de currículos mínimos por diretrizes mais flexíveis quanto aos currículos de cada Instituição. Mas sim a modificação dos cursos, tratando no mínimo dos seguintes eixos centrais:

- 1º- da democratização do acesso e da permanência na universidade;
- 2º- da democratização da estrutura universitária de gestão;
- 3º- da preparação e valorização dos profissionais da educação e
- 4º- da substituição dos projetos pedagógicos (se refere ao ensino de crianças) por projetos andragógicos (referente ao ensino de adultos).

2.1.2 Os cursos de direito no Brasil: Um pouco da história

Não foram poucas as tentativas de se modificar o ensino e o ensino jurídico no Brasil. Inúmeros foram as portarias, resoluções,

pareceres e legislações editados, desde a implantação dos cursos universitários aqui, em especial dos cursos jurídicos. E os motivos pelos quais estas não surtiram os efeitos desejados foram ainda maiores que o número destas.

Podemos destacar aspectos elementares com relação a estes problemas, ressaltando que não será mediante a simples edição de legislações que estes serão resolvidos, afinal, temos déficit de investimentos, de estrutura, de organização, de sentido, e estes problemas não se resolvem mediante a edição de novas legislações. Já resta claro que fatores políticos, ideológicos, institucionais, metodológicos, econômicos, filosóficos e culturais foram e são determinantes para isso.

As mudanças necessárias devem ser efetuadas no seio das Universidades brasileiras e são muito mais complexas, passando desde a estrutura de gestão, projetos, chegando aos métodos, às metodologias, formas e didática dos professores.

Destarte, passa-se a expor algumas das medidas necessárias a serem tomadas nas universidades para a mudança de paradigma na educação.

2.1.3 Da necessidade da participação discente na elaboração do projeto “pedagógico” das instituições em condições democráticas

Um Estado democrático tem que ser formado por Instituições democráticas.

A universidade como uma das mais importantes instituições na estrutura de qualquer Estado, necessita ser democrática em sua vivência. Pois, se assim não for, a democracia não terá condições de avançar, fazendo parte da consciência difusa na sociedade.

Referente à questão da democracia e instituições, estas são reflexos do modelo dos Estados. De modo que ao se analisar as instituições, estará se analisando o próprio modelo de Estado. Pois, a relação de macro-poder, só se mantém, pois, as micro-relações de poder reproduzem no cotidiano das relações humanas, a mesma estrutura destas macro-relações. E são as instituições as responsáveis por promover a difusão da consciência e das relações que o Estado mantém com o povo.

Assim, se no ambiente da universidade a elite intelectual do país não desenvolve relações democráticas com a instituição, ficará prejudicada sua leitura da realidade em relação ao Estado e seu papel social. Pois, ao não se sentir membro atuante e influente em micro-relações com o poder, as relações com o macro-poder revelar-se-ão como uma realidade inatingível.

Daí a necessidade da participação discente na gestão universitária, mas essa necessidade não se resume ao argumento político-ideológico, há motivos educacionais relacionados também, porém, é importante lembrar que “a educação é um ato político”.
(FREIRE, 2000)

A lei da Reforma Universitária data de 1968, “mesmo ano do AI-5, auge do regime militar” (AUGUSTO, CRIPPA E SANTOS, 1997). A estrutura da universidade, mesmo com a revogação da Lei da Reforma Universitária de 68 pela nova LDB de 1996, não alterou, continuando a ser verticalizada e heterônoma, impossibilitando a participação e atuação discente em decisões de relevância para seu próprio destino na instituição.

A participação dos estudantes na elaboração dos projetos de ensino, chamados de “projetos pedagógicos” é fundamental para o sucesso do projeto e consecução do próprio objetivo deste, que é, ou, pelo menos, deveria ser, a aprendizagem.

Ao auxiliar na elaboração dos projetos, dos conteúdos, das metodologias, o estudante estará a demonstrar o que realmente lhe interessa aprender, assim o processo educacional se tornará mais produtivo. Tendo em vista que o objeto do estudo faz sentido para o discente, pois é um conhecimento que desperta interesse ou do qual este sente a necessidade de aprender.

A participação é parte integrante do modelo que se defende neste documento, uma educação voltada para a aprendizagem autônoma, com relações planificadas, num sistema horizontal de educação, que desperte a curiosidade e a necessidade no educando de cada vez mais buscar conhecimentos.

Defende-se um modelo de ensino para adultos, uma andragogia. Andragogia, do grego “*andros*” significando homem adulto e “*ago*” cujo significado é guiar ou conduzir, ou seja, ensino voltado para adultos.

Segundo Bhola (1988), “a andragogia é ciência da aprendizagem dos adultos, é o âmbito disciplinar voltado a aglutinar ao redor de si as particularidades da idade adulta entendida como ulterior ‘idade evolutiva’, caracterizada por suas próprias peculiaridades em termos de necessidades, motivações, dinâmica de aprendizagem, níveis de consciência, etc.”²

Assim, pretende-se contribuir para uma nova concepção de cursos de direito, tornando-o mais próximo das relações práticas da vida profissional e da realidade social brasileira. Em um modelo de educação voltado para a aprendizagem dinâmica e autônoma; e isso passa pela instância da participação discente.

A construção de um “Projeto Andragógico” de Universidade ou de curso, necessita da participação dos estudantes na escolha, elaboração, discussão, dos temas e programas de estudo. Por isso as diretrizes devem ser flexíveis. Propiciando assim um “ambiente de negociação entre os membros relacionados no processo educativo”. (TIGREIRO, 2002)

A participação, ainda, é essencial para o sucesso do projeto, pois, a necessidade de conhecimento sentida pelo próprio estudante tornar-

² Tradução livre da citação feita por Canelòn, em entrevista dada em italiano, cuja transcrição segue: “L’andragogia è la scienza dell’apprendimento degli adulti, è quell’ambito disciplinare volto ad enucleare le particolarità di un’età intensa quale ulteriore “età evolutiva”, caratterizzata da proprie peculiarità in termini di bisogno, motivazioni, dinamiche, ed ambiti di apprendimento, livelli di consapevolezza, ecc.”

se-á motivação para a aprendizagem na construção de seu conhecimento.

2.1.4 Tradições que devem ser rompidas

As antigas divisões “didáticas” das disciplinas do curso são falácias, haja vista que, não há uma motivação real para esta. São mitos criados para se manter uma tradição. Estruturas de ensino utilizadas desde a implantação do curso de Direito no Brasil, uma cópia do modelo português.

Não há real sentido em se manter uma estrutura de ensino que tem por base o estudo de disciplinas fragmentadas, e na maioria das vezes tratadas como estanques entre si, se nos casos práticos da vida profissional os problemas jurídicos envolvem o Direito como um todo.

A divisão acaba por gerar uma opacidade, dificultando a compreensão do mundo, pois os recortes estabelecidos já não são mais recortes jurídicos, mas recortes de fragmentos de direitos. Isso dificulta a leitura da realidade e do próprio fenômeno jurídico. Acabando por se tornar um obstáculo à própria compreensão interdisciplinar da realidade.

Essa fragmentação acaba por distanciar ainda mais o estudante e seu estudo da realidade social, a qual encontrará no mundo da vida, das relações, e na vivência prática, pois o conteúdo é ensinado

mediante um conjunto de disciplinas e matérias que não tem necessariamente uma vinculação entre si ou com a realidade.

O estudo acaba por se tornar algo sem sentido, pois a realidade complexa pouco ou nada tem a ver com o conhecimento fragmentado que tenta ser transmitido em aulas expositivas.

A fragmentação cartesiana é responsável pela especificação cada vez maior do conhecimento. Divide-o e subdivide-o, especificando cada vez mais, e acaba por fazer a visão do todo se perder em meio a tantas micro-partes. (CAPPRA, 2000)

Deste modo, compreende-se que o estudo estruturado por temas ou problemas será deveras mais eficaz, tendo em vista que o próprio ambiente de estudo será mais envolvente ao tratar da análise do mundo real, com base em problemas reais que envolvem uma gama de variáveis que deverão ser estudadas e pesquisadas.

E, como já é sabido, comprovando-se pela própria experiência de estudante de cada um, as dúvidas surgem quando há pesquisa, quando se ampliam as possibilidades e os horizontes do educando.

Outro efeito que este modelo proporcionará será a efetiva integração entre teoria e prática, pois, ao estudar casos ou problemas, os estudantes estarão em contato direto com o próprio mundo do trabalho. E os professores assumirão seus verdadeiros lugares na academia: a pesquisa, a orientação, a extensão, o desenvolvimento de projetos junto à comunidade, integrando e fazendo a universidade cumprir sua função social.

2.1.5 Da necessidade de uma preparação de professores de direito

Com a necessidade dos quadros docentes das instituições serem compostos por certa percentagem de mestres e doutores, houve uma melhora teórica, no sentido da pesquisa etc, todavia, os mestrados e doutorados em direito formam pesquisadores e cientistas do direito, não necessariamente professores.

E, há uma necessidade grande desse tipo de profissional, assim é vislumbrada a necessidade de formar professores de direito, pessoas aptas técnica e profissionalmente para o ensino em direito.

As instituições necessitam de professores de direito, preparados para auxiliar os estudantes na construção de seu conhecimento. Que saibam lidar com a pluralidade e heterogeneidade do corpo discente em condições de contribuir e estimular o aluno no processo de aprendizagem do direito.

É fato, que a experiência profissional do professor em alguns momentos é importante, pois, como o conhecimento deve ser conectado com a realidade, a experiência é fundamental para se tratar com determinados casos.

Assim, fica claro que não se defende a não utilização de profissionais no corpo docente, ao revés, defende-se simplesmente a necessidade da formação de professores de direito.

Conclui-se, que os profissionais do direito que optarem pelo magistério, deverão passar por uma “reciclagem”, para melhorar sua possibilidade de trabalho, adequando-os às práticas do ensino.

2.2 Dos elementos das Diretrizes

2.2.1 Projeto Pedagógico ou Andragógico

Inicialmente se destaca a impropriedade da nomenclatura “Projeto Pedagógico” no ensino universitário. Dessa derivação é possível observar alguns dos principais problemas na educação superior no Brasil.

Os Projetos Pedagógicos são aptos para ensinar crianças, enquanto o ambiente universitário deve tratar do ensino de jovens e adultos, é essa distinção que deve ser observada. Não meramente no código escrito, mas essencialmente em seu significado.

Pois, para ensinar crianças há a necessidade de um projeto pedagógico, para se ensinar jovens e adultos há que se pensar em Projetos Andragógicos, ou seja, para o ensino de adultos.

A distinção não é meramente vocabular, há um profundo sentido nessa diferenciação. De modo simples e sintético traçar-se-á algumas

diferenças elementares com base em uma pesquisa italiana sobre o autor norte-americano Malcom Knowles.

Temos como principais pressupostos de um projeto pedagógico: em relação ao educando, a dependência; em relação ao mundo da vida, o pouco valor dado à experiência. Além disso, a disponibilidade depende do desenvolvimento biológico e da pressão social, sua aplicação prática é atrasada e a orientação para o aprendizado está centrada nas matérias.

Em um projeto andragógico, tem-se como pressupostos a autonomia do educando, com relação à experiência, os discentes encontram nela sua motivação para a aprendizagem; quanto à disponibilidade, deveres evolutivos dos elencos sociais, ou seja, leva em consideração os desenvolvimentos biológicos, psicológicos e sociais dos indivíduos. Além disso, sua aplicação na prática é imediata, pois se trabalha com problemas práticos e sua orientação para a aprendizagem está centrada em problemas.

Além dos pressupostos, os elementos do projeto também são diferentes.

Há, assim, uma infinidade de elementos que diferem os estudantes. A presença dessa heterogeneidade no conhecimento do estudante deve ser considerada, seja pela carga de conhecimentos e experiências que ele traz consigo ou pelos interesses em seu estudo. De modo que, os discentes devem participar da construção e

elaboração do projeto, negociando, demonstrando seus interesses, em um ambiente de reciprocidade, respeito e colaboração.

Com estes elementos, teremos uma universidade democrática, com uma instituição democrática, teremos cidadãos críticos e participativos do meio no qual participam profissionalmente.

E, ainda, nesse modelo de relação o estudante estará assumindo as responsabilidades da vida adulta, não sendo tratado em um ambiente de heteronomia, infantilizador, reificador e galvanizador das estruturas de poder. Abrindo assim um caminho para o rompimento de paradigma na educação nacional. E não apenas editando mais uma legislação, mas, ao revés, abrindo as portas para um ensino libertário e crítico.

O ensino tradicional do direito acaba por condicionar os estudantes, transformando-os em andróides semiológicos, ou seja, o estudante morre enquanto interprete da realidade, passando a reproduzir uma teia de significações prontas e certas, sem refletir sobre seus sentidos. Comporta-se como uma máquina programada a agir de acordo com comandos acionados por símbolos mnemonicamente gravados, atuando quase que por reflexo involuntário.

Há a necessidade dos cursos jurídicos prepararem pessoas que tenham a capacidade de pensar o direito, pensar a sociedade, refletir sobre o fenômeno jurídico e atuar com precisão técnica buscando uma justiça social e democrática.

Esse fato de estudantes jovens e adultos se irritarem por permanecerem por tempos longos na passividade, sem atividades interativas, que guardem relação com os problemas do mundo real, é notório.

Continuar a trabalhar o direito (ou qualquer outro curso superior) de forma a desconsiderar isso, é permanecer no mesmo modelo de ensino.

Destaca-se que ao se trabalhar com educação de adultos, deve-se pensar fundamentalmente em um modelo de aprendizagem, e não necessariamente em um modelo de ensino, pois o adulto deve ser tratado com autonomia, com liberdade na construção de seu conhecimento de acordo com suas necessidades, precisando apenas de orientação dos docentes que devem tratá-lo como adulto e igual, em relações democráticas.

Com relação ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão da teoria tradicional de Wilhelm Von Humboldt (TIGREIRO, 2002), entende-se que a ordem a ser aplicada não é a proposta por este, pois no modelo aqui sugerido, a pesquisa tem lugar elementar e insubstituível, que é o de ser a principal atividade desenvolvida pelos estudantes, devendo nortear as atividades de extensão e o próprio ensino.

A pesquisa deve ser o centro de todo o sistema educacional, pois, o conhecimento deverá, parafraseando Paulo Freire, “ser pensado e

repensado, criado e recriado, todos os dias na experiência e na vivência do conhecimento”.

Assim, a pesquisa deve assumir este papel de criação de conhecimento.

Após este estágio, o conhecimento deve ser levado a comunidade não somente nos modelos convencionais de assistencialismo, mas efetivamente em modelos de assessorias, que são mais amplos que os primeiros, diferenciando-se não apenas na forma, mas principalmente em seu sentido, que é o de promover a troca de experiências entre comunidade e universidade em processos libertários para ambos os membros participantes do processo.

E por fim o ensino, que como já se evidenciou neste texto, deve ser voltado à aprendizagem, isso porque, ensino e aprendizagem não possuem necessariamente uma relação direta entre si.

Afinal, não é sempre que alguém está ensinando que existe alguém aprendendo, o aprendizado é um exercício autônomo e volitivo e depende da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, se o sujeito não se sentir desafiado pelo objeto ou este não lhe tiver um sentido, uma significação, nunca haverá aprendizado. Ou seja, o ensino não deve ser uma transmissão de conhecimentos, mas, uma orientação para o aprendizado.

Em síntese, o processo de aprendizagem é subjetivo. As formas de ensino, por outro lado, são objetivas; e por ser objetivo, o ensino para

ser eficaz, depende do método, da metodologia e da forma utilizada na relação com os alunos.

Assim, as instituições deverão desenvolver seus projetos andragógicos com seus estudantes, especificando claramente os elementos que os compõem, evidenciando a própria concepção do curso, a concepção de direito, sua estruturação, formas e mecanismos de operacionalização, destacando pelo menos os seguintes elementos³:

- a- objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às inserções institucional, política, geográfica e social;
- b- condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- c- carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso;
- d- formas de realização da interdisciplinaridade;
- e- modos de integração entre teoria e prática;
- f- formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- g- modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando existir;
- h- cursos de pós-graduação “*lato sensu*”, nas modalidades especializações, integradas e ou subseqüentes à graduação, e aperfeiçoamento, de acordo com a evolução do conhecimento do direito e as efetivas demandas do desempenho profissional;

³ Base referencial para o elenco foi o parecer CNE/SESu 146/2002.

- i- incentivo à pesquisa, que é obrigatória, como necessário prolongamento do processo da aprendizagem dentro do modelo de ensino configurado nestas diretrizes, e como instrumento para a iniciação científica, especificando a percentagem mínima de investimentos, seguindo a divisão do regime didático, por módulo, semestre ou ano letivo;
- j- concepção, composição e acompanhamento das atividades de estágio;
- k- concepção, composição e modos de oferta pela instituição das atividades complementares;
- l- modos de aplicação da pesquisa, ensino e extensão;
- m- os mecanismos de oferta de linhas de pesquisa desenvolvidas pelas instituições e as possibilidades de direcionamento pessoal do curso por parte do discente;
- n- oferta de licenciatura em direito, quando for o caso;
- m- a concepção e entendimento de direito.

2.2.2 Organização Curricular

As instituições de ensino superior deverão seguir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9394/96, as diretrizes curriculares do curso de direito e demais dispositivos legais.

Exercerão, dentro dos limites das garantias para qualidade de ensino, toda sua criatividade e potencial inovador para adequar a suas condições locais e regionais a formação de seus alunos, tendo a obrigação de participar: a comunidade, o corpo discente, o corpo docente e corpo técnico administrativo, em paridade de votos nos colegiados, de todas decisões de ordem institucional referentes aos cursos e gestão curricular.

A decisão do regime acadêmico será feita pela instituição de acordo com o seu regimento interno, podendo ser o regime seriado anual, seriado semestral, sistema de créditos, sistema de módulos, sistemas de pré-requisitos e sistema de crédito com matrículas por áreas temáticas.

As determinações da carga horária e da duração do curso deverão obedecer aos limites mínimos de 3.400 horas, distribuídas de acordo com os projetos de cada instituição.

Não será fixado tempo mínimo para a conclusão do curso, estando a instituição obrigada a fornecer aos alunos as informações referentes à previsão de integralização do programa curricular, deixando claras as possibilidades de dilação ou redução desse tempo, bem como as possibilidades de especializações e seus respectivos conteúdos, que deverão ser de fácil acesso, para que os estudantes possam escolher suas especializações conscientemente.

As instituições deverão se adaptar às necessidades locais e debater os programas com os membros do processo educativo e comunidade.

Estarão amparadas pelos princípios da flexibilidade e autonomia universitária (este segundo, apenas as instituições que gozam de tal privilégio), na sua organização curricular, sendo bem aceita todas as tentativas e experiências na tentativa de melhoria das condições de aprendizagem e ensino.

2.2.3 Estágios e atividades complementares

As atividades de estágio deverão compor a formação do profissional das carreiras jurídicas de forma a promover não apenas um contato com a vida prática cotidiana em termos procedimentais, mas, fundamentalmente, uma experiência de contato com a realidade social, com as diversas esferas e microcosmos do mundo da vida e das relações sociais.

O estágio será um dos mecanismos de direcionamento pessoal do curso por parte do aluno, que deverá ser integrado com as possíveis linhas de pesquisa oferecidas pela instituição, constituindo-se em atividade obrigatória. Deverá servir para o aperfeiçoamento e avaliação da qualidade do curso feito pelo estudante, servindo de mecanismo de apontamento de deficiências teóricas para a reorientação e reprogramação do curso.

O estágio será acompanhado pelo Núcleo de Prática Jurídica, mesmo os realizados fora da instituição.

As instituições deverão oferecer e estruturar os Núcleos de Prática Jurídica (NPJ), que deverão ter o sentido de laboratórios da vida profissional.

O NPJ oferecerá dois níveis de aprendizado.

- 1º- consistirá em práticas simuladas e objetivarão o aperfeiçoamento da argumentação jurídica racional, sendo um verdadeiro laboratório de argumentação escrita e oral, e em segundo plano a apreensão das formas das peças processuais, servindo de preparação para o segundo nível;
- 2º- será a prática jurídica real, nas quais os discentes, de acordo com seus próprios interesses, poderão se especializar em determinada área de atuação prática, seja nas vias jurídicas ou administrativas. O laboratório aqui será o da vida prática real, no qual o estudante fará atendimentos a comunidade e manipulará casos reais, sendo devidamente acompanhado e orientado por profissionais da instituição com competência teórica-prática para a orientação.

As atividades complementares, também obedecerão ao princípio do direcionamento pessoal do curso por parte do estudante, que atribuirá o sentido das atividades de acordo com suas necessidades e possibilidades objetivas, de acordo com a oferta da instituição.

As instituições deverão oferecer em suas dependências as possibilidades de monitorias feitas por estudantes de graduação e pós-graduação (quando houver), disponibilizar professores para orientações de iniciações científicas, oferecer atividades de extensão junto às comunidades.

Atividades diversas especificadas no projeto ou em regulamentos próprios.

Será fixado percentual mínimo obrigatório de horas para estas atividades, que não deverão ser inferiores a 30% do total de horas previstas para o curso.

2.2.4 Acompanhamento e Avaliação

A avaliação deve consistir em mecanismo de medição de desenvolvimento pessoal em relação às necessidades sentidas pelo estudante, antes e depois do processo de aprendizagem, deve ser adotada de forma sistemática mediante métodos específicos e alternativos para a realização.

Deve ser desenvolvida levando em consideração o aspecto multidisciplinar e interdisciplinar cujo estão envolvidos os problemas da vida real em uma sociedade extremamente complexa como a atual.

Os métodos de aprendizagem e ensino deverão ser revistos e reanalisados ao final de cada processo de avaliação, buscando aprimorá-lo e adequá-lo à realidade que se lhe apresenta.

2.2.5 Trabalho de conclusão de curso

Será obrigatória a entrega de trabalho de conclusão de curso. Não se limitando apenas as monografias de conclusão de curso, poderão ser entregues trabalhos escritos ou documentários em vídeo, cd-rom, etc, que comprovem ter relação íntima com o direcionamento que o discente deu à sua formação, ficando a cargo de cada instituição adequar em suas estruturas internas o modo pelo qual dar-se-á a organização, avaliação e acompanhamento nos trabalhos.

2.2.6 Perfil desejado do formando

Alguns aspectos do perfil desejado para os formandos em direito já ficaram evidenciados no corpo do texto, e ao defender a mudança de paradigma no ensino do direito.

Aponta-se aqui, de forma complementar ao que já foi defendido como perfil desejado para os formandos, a capacitação para o trabalho individual e em equipe, preparando para a vida, na formação de um profissional com grande carga de conhecimento técnico, ético e crítico.

Sendo que, como conhecimentos técnicos, deve-se entender o conjunto de procedimentos e mecanismos para a atuação profissional nos meios processuais judiciais e administrativos, dominando os conhecimentos mínimos para a atuação no meio jurídico.

Conhecimentos éticos sendo entendidos como o conjunto de conhecimentos elementares, que possibilitem ao futuro profissional compreender as relações existentes entre o Direito e a Justiça, as funções sociais dos profissionais do Direito e o modo de atuação e participação social enquanto membros de uma coletividade plural.

E por fim, uma formação crítica sendo entendida como uma formação científica, como aquela que tem o sentido de compreender a sociedade e ao analisar as diferentes realidades sociais observar e compreender o fenômeno jurídico numa dimensão ampla. Entendendo seus fundamentos teóricos, seus sentidos, em um processo crítico de reflexão sobre a realidade.

E não manter uma postura mística, ou fundamentada na reprodução de “Doutrinas”, mitos, compreensões preconceituosas e tradicionalistas da realidade, fulcradas em um sentido comum teórico, cheio de conceitos ambíguos e polissêmicos, como a contida na “Cultura dos Manuais de Dogmática Jurídica” que não possuem caráter de teoria de acordo com o atual desenvolvimento técnico e científico.

Necessita-se, e com urgência, de profissionais que pensem o direito e a realidade numa perspectiva de construir um conhecimento fundamentado teoricamente, sendo este entendido como conhecimento produzido com base em uma vertente filosófico-metodológica, como o neopositivismo lógico, racionalismo transpositivista, o estruturalismo, a fenomenologia, a arqueogenealogia, o marxismo, a dialética negativa, para que se construa uma teoria científica do direito.

2.2.7 Competências e habilidades

As habilidades mínimas que deverão desenvolver os estudante de direito serão as seguintes:⁴

- a- compreender e interpretar a realidade social atribuindo-lhe sentido jurídico;
- b- capacidade de argumentação racional, persuasão e reflexão crítica do direito;
- c- compreensão da realidade social a qual está atuando, agindo com postura ética objetivando justiça social;
- d- pensar e repensar o direito atuando na conquista de novos direitos;
- e- capacidade para pesquisar e organizar idéias;
- f- capacidade de julgamento e tomada de decisões;
- g- familiaridade com a leitura e escrita da linguagem formal e técnica e compreensão do sentido.
- h- utilização correta da terminologia técnica e científica do direito;
- i- adequada utilização da legislação, das jurisprudências, dos costumes, e adequação dos sub-sistemas plurais da sociedade;

⁴ Base referencial parecer MEC/SESu n.º 146/2002.

- j- perfeita adequação e atuação técnico-jurídica, em instâncias administrativas e judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos jurídicos;
- k- leitura, compreensão e elaboração de atos e documentos jurídicos ou normativos, bem como dos legislativos.

2.2.8 Conteúdos curriculares

A formação dos estudantes de direito obedecerá a uma seqüência de no mínimo três fases.

A primeira será a propedêutica; a segunda, a formação jurídica básica; e a terceira, será composta pelas especializações.

As primeiras estabelecerão um campo simbólico comum, respeitando a heterogeneidade de interesses de cada indivíduo membro do processo, em quanto a terceira, cuidará propriamente dos interesses e do direcionamento individual dos discentes.

a. Ciclo básico de formação humanística;

A necessidade de se formar pessoas aptas à vida e ao trabalho em uma sociedade extremamente complexa como a atual, é um dos principais desafios da educação superior.

Quando o objeto desse estudo é o direito, as coisas parecem que se complicar ainda mais, pois, o próprio objeto é indefinido. Ao estudar

direito não sabe se se estuda uma ciência, uma tecnologia, uma arte, uma espécie de retórica. O que talvez seja claro, é que este objeto está intimamente vinculado ao poder; mas como deixou-se evidenciado ao tratar do perfil desejado do formando, no subitem formação crítica, o objetivo é o de estudar o direito cientificamente, e todo objeto é passível de ser estudado cientificamente, o direito, a religião, o Estado, a educação, etc.; de modo que este dilema hamletiano perde seu sentido.

Assim, como complexa é a vida na atualidade, complexo há de ser o estudo que queira compreender os fenômenos que integram a vida social. Destarte, urge a necessidade de uma universidade, que se comprometa em cumprir com seu papel no desenvolvimento social, político, científico e tecnológico, ou seja, cumprir seu papel social estratégico na construção de um Estado.

Para essa compreensão, a educação superior desempenha um papel estratégico, o de formar opiniões e desenvolver uma cultura mais sofisticada que a dos meios comum. Sendo dever primário lutar e auxiliar na concretização dos ideais e lutas sociais por uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso se faz necessário que a dimensão humana da vida seja valorizada e compreendida em sua pluralidade e complexidade.

A formação humanística dos indivíduos deve ter o condão de desenvolver este lado de compreensão da sociedade moderna, de uma leitura de mundo que possibilite aos estudantes compreender seu

sentido e função enquanto membro de uma sociedade e de um mundo que está em constante movimento e que dele são atores que podem e devem influenciar em seus rumos.

Este será o estudo da propedêutica do curso. Tendo o sentido de inserir o estudante, em uma compreensão mais ampla da vida, do mundo, de si, da comunicação e linguagens, da humanidade.

b. Da formação jurídica básica;

Fundamentalmente o conteúdo mínimo a ser estudado no curso de Direito deverá abranger os temas ou problemas seguintes:

Estrutura do pensamento jurídico, relação entre direito e poder, a formulação do estado moderno, direito e ciência, história e desenvolvimento dos sistemas jurídicos, evolução das defesas dos direitos, direito e a realidade brasileira.

Principiologia do direito, hermenêutica jurídica, semiótica e semiologia aplicada ao direito e teorias da argumentação.

Procedimentos de defesa de direitos individuais, meta-individuais ou trans-individuais e públicos nas esferas locais, regionais, nacionais e globais. Combinado com o estudo dos conteúdos das grandes legislações nacionais e convenções internacionais.

c. Do direcionamento pessoal do curso;

De acordo, com as linhas de pesquisas desenvolvidas em cada instituição, garantindo a flexibilidade necessária à Instituição e ao

estudante para que promovam as adequações de acordo com os interesses mútuos no desenvolvimento de pesquisas, atividades de extensão.

Deve se buscar um direcionamento pessoal do curso por parte do estudante, de acordo com aquilo que este deseja para a construção de seu conhecimento.

d. Das especializações

As especializações serão oferecidas de acordo com as circunstâncias locais, regionais e conforme as vocações e aptidões do curso ou da instituição. Poderão ser oferecidas de acordo com as linhas de pesquisas desenvolvidas pela instituição, ou em áreas específicas do direito ou carreiras jurídicas, como especializações para a magistratura ou para o ministério público.

Ainda, será assegurada a possibilidade da especialização aberta, nos casos de universidades, centros universitários e faculdades integradas ou ainda pelo estabelecimento de convênios entre instituições.

e. Da licenciatura em direito

Após a graduação o estudante poderá optar por continuar os estudos por um período não superior a um ano e meio na instituição para obter a licenciatura em direito que o habilitará ao exercício de docência universitária, tendo prioridade para o egresso em programas

de mestrado e doutorado. Sendo obrigatória nesse para a obtenção da licenciatura o desenvolvimento de pesquisa sobre educação que deverá ser submetida à apreciação de banca e defesa oral perante esta.

2.3 Considerações sobre a proposta

Esta proposta objetiva algumas medidas diversas das demais apresentadas.

Primeiramente, pode ser destacado o entendimento e o objetivo claro, que esta proposta estabelece.

O primeiro é o de reconhecer de maneira objetiva, que os currículos sempre estão e estarão em crise, e que esse é um processo inevitável, pois ao se fixar um currículo, ele já inicia um processo de degradação tendo em vista que a sociedade está em mutação constante, e as necessidades locais regionais, sejam sociais ou mercadológicas, não estagnam.

O segundo, é o ponto que coloca este currículo em constante discussão por parte dos alunos, corpo docente e administração, que passarão a participar, não mais formalmente, das discussões, mas com real possibilidade de influenciar nos resultados e destino da instituição.

Haverá, assim, uma constante negociação entre os membros do processo educativo.

A constante discussão deverá auxiliar na melhor adequação entre os diversos interesses que compõe as relações mantidas na universidade.

As mudanças oferecidas na macro legalidade, tem a única função de possibilitar, que estas situações ocorram no mundo prático e estabelecem a possibilidade para que possam ser exigidas, caso não sejam respeitadas.

A macro legalidade aqui não é entendida como solução, mas antes, como meio, que possibilite a realização, e garanta a exigência perante o poder competente, que o estabelecido seja realmente efetivado.

Deste modo, a mudança só pode acontecer de baixo para cima. Do micro para o macro, nesse contexto a legislação só tem uma função de possibilitar que isso aconteça.

Em cada discussão, de cada projeto pedagógico, com ampla participação de todos os envolvidos, a possibilitar a construção democrática de um novo modelo de educação e um novo modelo de ensino jurídico.

CAPÍTULO III

3 O ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DO PARADIGMA EDUCACIONAL BRASILEIRO¹

“Ao termino de um período de decadência sobrevem o ponto de mutação. A luz poderosa que fora banida ressurgue. Há movimento mas este não é gerado pela força... o movimento é natural, surge espontaneamente. Por essa razão, a transformação do antigo trona-se fácil. O velho é descartado, e o novo é introduzido. Ambas as medidas se harmonizam com o tempo, não resultando daí portanto, nenhum dano.”

I Ching

3.1 Considerações iniciais

Conforme demonstrado nos capítulos anteriores, os problemas do ensino jurídico no Brasil estão presentes desde a origem dos cursos e inserem-se em um contexto mais amplo, que é o do próprio modelo educacional adotado no país, ainda, em sua invenção.

Evidenciou-se que, durante toda a história do ensino jurídico nacional, houve uma tentativa de modificação do quadro precário no qual o ensino do direito encontrava-se, e que, o foco das alterações sempre foram os currículos e seus conteúdos.

¹ O presente capítulo foi objeto da participação na Conferência “O Projeto político-pedagógico e as novas tendências do ensino jurídico brasileiro”, ministrada no “1º Congresso dos Estudantes de Direito da Universidade Estadual de Londrina – UEL”, Paraná, em 04 de outubro de 2003, sua construção teve como base o texto da fala apresentada na Conferência.

Neste capítulo intenta-se destacar, que esta análise comete um grande equívoco ao tratar o currículo e seu conteúdo como **essência** do problema no ensino jurídico, e enquanto este for o objeto central das discussões e reflexões não será possível solucionar o problema, tendo em vista, que a essência geradora de todos os distúrbios e disfunções do ensino não serão tocadas, e assim, o quadro geral do ensino não se alterará.

3.1.1 O paradigma educacional brasileiro

O modelo educacional brasileiro está inserido no que pode ser chamado de Paradigma Tradicional da Educação. Este modelo é erigido sobre axiomas, os quais, o caracterizam, sendo estes: o centralizar na pessoa do professor o processo de ensino-aprendizagem; o ter conteúdos curriculares pré-determinados e de instrução continuada; e o fazer das instituições educacionais formais a única fonte produtora do conhecimento legítimo.

Por centralizar na pessoa do professor, deve ser entendido, que este monopoliza o saber em sua pessoa e o transfere aos alunos, receptores passivos de seus ensinamentos.

Está vinculado a este fato, a noção de, necessariamente, ao haver alguém a ensinar, o aprendizado por parte do outro na relação será alcançado. Desta forma, criar-se um vínculo direto entre ensino e

aprendizagem, de modo a se fazer uso dos termos como numa relação de causa e efeito, ao utilizar a expressão “ensino-aprendizagem”.

Por ter conteúdos curriculares pré-determinados, entende-se o fato do ensino ministrado pelo professor, estar fixado alheamente ao aluno, que se submeterá a este ensino, em instrução continuada e programada por “engenheiros educacionais”, os quais determinam “o que” e o “quando” os alunos deverão aprender.

A esta idéia está vinculada diretamente a noção meritocrática, cujos os professores, têm de determinar o que é indispensável e o que não merece atenção por parte de quem irá aprender. Assim fixam-se os currículos e os conteúdos das disciplinas ou matérias que serão ensinadas durante determinado período.

Fazer das instituições educacionais formais a única fonte produtora do conhecimento legítimo, liga-se a idéia de que apenas na escola pode-se aprender; e todo e qualquer conhecimento obtido em outros ambientes ou com a utilização de outros métodos será desqualificado, insuficiente e observado com desconfiança.

Este modo de trabalhar a educação, é empregado no Brasil desde as origens da educação no país. O modelo tradicional de ensino está profundamente arraigado em nossa cultura educacional, de modo que, outra possibilidade, na qual tais axiomas não sejam centro do modelo, são desconsideradas de plano, de tamanha a estranheza que a possibilidade causa em alunos, professores, e direção institucional.

3.1.2 O ensino jurídico e o paradigma educacional brasileiro

Ao construir uma análise histórica do ensino jurídico no Brasil, no primeiro capítulo deste trabalho, resultaram conclusões iniciais, cujo agora serão retomadas para estabelecer o seu significado neste trabalho.

A sala de aula, como ficou demonstrado no primeiro capítulo, desde a implantação dos cursos jurídicos no Brasil, até o momento atual, não foi capaz de promover a educação em nível superior em direito.

Tendo em vista que, ainda hoje, os estudantes de direito recorrem a meios extra-sala de aula para obter a formação que desejam, estudando aquilo que lhes faz sentido, de acordo com sua necessidade.

É evidente a preocupação dos alunos, pretendentes a ser advogados, ao procurar um estágio em escritório de advocacia. Buscam, o mais cedo possível, para que possam aprender com a prática os detalhes da profissão, pois tem a “certeza”, que os conhecimentos transmitidos em sala de aula são insuficientes para lhes propiciar a formação desejada.

O mesmo ocorre aos que as carreiras acadêmicas desperta o interesse, procuram inserir-se em grupos de pesquisa, de estudo temáticos, monitorias, produzem iniciações científicas, angariam bolsas de pesquisa em órgãos fomentadores, elaboram e publicam artigos, etc.

Os que pretendem ser magistrados, ou ingressarem no ministério público, procuram inserir-se neste meio, organizam-se individualmente, ou em grupo, a estudar o conteúdo para os exames dos concursos.

Há, assim, um ambiente no qual a sala de aula pouco, ou nada, contribui para o resultado final, serve apenas como uma obrigação a ser cumprida por mera formalidade.

Conclui-se que, a formação real dos estudantes de direito, continua a ser realizada fora das salas de aula das instituições, sendo estas apenas o “*locus*” no qual, o aluno, após alguns anos cumprindo formalidades poderá obter um certificado que o “capacitará” para atuar na sociedade.

3.1.3 Currículos, conteúdos e formas

O conteúdo integrante dos currículos jurídicos, tem sido objeto de serias críticas por parte dos estudantes, professores, instituições, órgãos de defesa de classe, etc. Dá-se um destaque ao conteúdo ministrado nas aulas de direito ao direito ensinado.

O estudo do direito, enquanto direito positivo, o positivismo jurídico e a dogmática jurídica tem sido alvo de grandes especulações. Especulações estas que atribuem aos conteúdos ministrados sob este domínio teórico os problemas do ensino jurídico vividos na atualidade.

De forma a considerar o conteúdo, como sendo o “grande vilão da história do ensino do direito”. É evidente a existência do problema do

conteúdo, ou seja, do direito ensinado. Mas a sua diabolização em nada auxilia na resolução do problema. Deve-se recordar, que o ensino jurídico, em toda sua história no Brasil, não goza de um único momento no qual, o seu vislumbre, possa ser analisado como saudosismo. O ensino jurídico no Brasil nunca foi bom, haja vista que, as manifestações por reformas iniciaram-se com a turma de 1827.

Para estudar direito é, não apenas necessário, mas imprescindível que se estude o direito positivo.

A lei é a principal fonte do direito em nosso sistema jurídico (e em todo sistema jurídico de tradição romano-germânica), de modo que, se há quem queira estudar o Direito sem estudar as Leis, certamente não está no curso correlato ao seu perfil. Certo é também que o direito não se resume a lei positiva ou positivada, porém a lei é expressão de um direito, e seu estudo é necessário para a atuação técnica dos profissionais do direito.

O estudo do direito, a partir da dogmática jurídica e da leitura e estudo dos manuais é sem dúvidas reificador.

Isso porque, o estudo do direito, mediante a análise feita pela dogmática jurídica, provoca no estudante proveniente de um sistema escolar alienante, um fetiche pela norma jurídica e pelo procedimento formal do direito que obedece a uma racionalidade meio fim com ênfase nos meios (no pensamento de Weber), ou uma racionalidade técnico-instrumental (para Adorno).

Este discurso dogmático, pulverizado por mitos, pré-noções, pré-conceitos, distorções da realidade é facilmente aceito, absorvido e reproduzido dentro de uma teia argumentativa extremamente magnetizada, na qual, os conceitos facilmente inter-relacionam-se (re)produzindo as significações necessárias para que os interesses escondidos por detrás das normas jurídicas possam ser galvanizados, preservando os interesses defendidos por aqueles que elaboram as leis em defesa de sua classe, utilizando o direito como uma técnica de controle dos fenômenos sociais.

Esta reificação que o método dogmático produz nos estudantes é cruel, pois os mata enquanto interpretes da lei, condicionando os a reproduzir um “sentido comum teórico dos juristas” (WARAT, 1988; 1994; e 1995a), fetichizado nas leis e nas formalidades, sem poder compreender a realidade social na qual a norma irá incidir. Faz do estudante um “andróide semiológico” um indivíduo programado, condicionado a agir por reflexo, sem reflexão sobre o contexto da aplicação da norma.

Mas, como ficou evidenciado acima, este é o resultado que o estudo do direito pela dogmática jurídica promove em estudantes provenientes de um sistema educacional alienante.

O problema central então não é o positivismo ou a dogmática jurídica em si, mas, ao revés, o próprio sistema educacional no qual o estudante foi produzido e condicionado a reproduzir.

Este estudante, cujo o sistema de ensino provocou uma dormência em seu espírito crítico, encontra nos cursos jurídicos o ambiente cheio

de “verdades”, que a lei e sua técnica de interpretação (a dogmática), apresenta de maneira incontestada e incontestáveis para a memorização e reprodução.

Como ficou evidenciado no início do trabalho, a educação no Brasil sempre funcionou muito, bem não funcionando; e como a maior parte dos estudantes de direito são vítimas deste sistema de ensino extremamente eficaz em seu papel, a cumprir uma “missão” histórica na estruturação da sociedade brasileira. Neste quadro, o papel fundamental da universidade, do ensino jurídico deve ser, o de promover o despertar deste espírito crítico adormecido. O que só é possível em outro modelo educacional.

Destarte, na análise do problema do ensino jurídico, não é o conteúdo a ser estudado que deve ser entendido como essência; e sim a forma, a metodologia de ensino e o modelo das relações que os estudantes estarão a desenvolver dentro da graduação em relação aos professores e a instituição, em síntese, o Paradigma Tradicional de Ensino no qual está inserido.

Se o espírito crítico for despertado, o estudante per si, será capaz de promover a crítica à dogmática jurídica e estabelecer uma relação de interprete, na qual ele, o estudante interprete, tem vida, e não mais a norma fetichizada. É relevante recordar que qualquer objeto pode ser analisado cientificamente, e que a análise científica é uma análise crítica.

O despertar deste espírito só pode se dar em outro Paradigma Educacional, podendo ser entendido, enquanto uma possibilidade para

o estudo do direito e para o sistema educacional brasileiro, um Paradigma Crítico-Progressista, cujas características retomar-se-á mais adiante.

Se o pensamento crítico é estimulado, o conteúdo ensinado será objeto da reflexão crítica de cada aluno, independentemente do paradigma epistemológico ao qual o curso der ênfase, e independentemente do que há escrito na lei ou nos manuais que a reproduzem com outras palavras.

Assim deve-se considerar um equívoco de leitura do problema a atribuição reducionista ao conteúdo e ao currículo o insucesso do ensino jurídico no Brasil.

A seguir, analisar-se-á o paradigma tradicional, para que dele sejam retirados os elementos, que devem ser analisados como essência do problema no ensino do direito.

3.2 Desconstrução do paradigma tradicional

Para a desconstrução do paradigma tradicional será utilizado como matriz teórica, o pensamento do estudioso da educação, anarquista, Iván Illich em sua obra “Sociedade sem escolas”.

Illich (1926-2002), desenvolveu trabalhos, na área da educação, em Cuernavaca, México, na década de 70. Lecionou em diversas universidades do mundo, dentre as quais, na Universidade de Berkeley

e a Universidade do Estado da Pennsylvania nos Estados Unidos, na Alemanha era professor convidado na universidade de Bremen, Kassel, Marburg e Oldenburg.² Foi amigo do educador brasileiro Paulo Freire, escreveu diversas obras nas quais critica as instituições, particularmente o sistema educacional e o modo de vida americano, pois observou a relação direta que a educação desempenhava na reprodução e conservação da sociedade de consumo. Illich faleceu em dezembro do ano de 2002, em Bremen enquanto dormia.

3.2.1 Para relativizar a escola

Illich, em “Sociedade sem escolas”, estabelece uma crítica ao sistema educacional moderno, de forma a demonstrar como o sistema educacional provoca em nossa sociedade uma iniciação nos mitos e ritos que servem de fundamento para nossa organização social, na reprodução e inculcação da lógica da sociedade de consumo do sistema capitalista de produção.

Descreve no primeiro capítulo da obra, cujo título é “Por que devemos desinstalar a escola”, um processo ao qual dá o nome de “escolarização”, que consiste em tornar o sujeito incapaz e desencorajado de agir por si, perdendo a autonomia na determinação

² Dados obtidos no site: www.utopie1/illich/, em 17 de outubro de 2003, mais dados seguem: Ivan Illich, geb. 1926 in Wein, zählt zu den Wichtigsten Kultur- und Zivilisationskritikern unserer Zeit. Er lehrt verchiedenen Uniersitäten, so z.B. an der Berkley University und na der Penssylvania State University (beide USA). Im Deuschland ist Gastprofessor na den Universitäten von Breme, Kassel, Marburg und Oldenburg. Im März 1998 erhielt er den Kultur- und Frienspreis der Villa Ichon in Bremen. Bei C.H. Beck sind außerdem (os 2 s. deverian ser uma letra igual ao beta no grego) von ihm erschienen: “Im Weinberg des Textes”(1991); “Genus”(1995); “die Nemenis der Medizin”(1995); “Entschulung der Gesellschaft”(1996); “Klarstellungen”(1996).

de seus fins, este processo provoca a inversão entre valores e serviços; e cujo efeito é o criar da dependência nas instituições fornecedoras dos serviços. Provoca nos sujeitos uma alienação, aqui entendida como inversão da realidade, leva este a confundir o processo com a substância.

Escreve ILLICH:

O aluno é deste modo, 'escolarizado' a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é 'escolarizada' a aceitar serviços em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtiva com concorrência desleal. Saúde, aprendizagem, dignidade, sendo um pouquinho mais que este fins; e sua promoção está em conceder maiores recursos para a administração de hospitais, escolas e outras instituições semelhantes. (ILLICH, 1976, p. 21)

Este processo, em sua teoria, seria a matriz reprodutora do sistema capitalista. Sua lógica está pulverizada por todas as instituições do Estado, notadamente, no sistema escolar. É assim que, em nossa sociedade, o monopólio das instituições nas mãos dos interesses da elite, faz com que o sistema se auto reproduza, como o processo de juros e renda no capital, no qual o dinheiro ao produzir mais dinheiro, chega ao cume do sistema, no qual, a mercadoria por excelência adquire vida e reproduz a si mesma.

Pobres e ricos dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si mesmo é considerado irresponsabilidade; o aprender por si mesmo é olhado

com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder é tida como forma de agressão ou subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente. O progressivo subdesenvolvimento da autoconfiança e da comunidade é mais acentuado em Westchester do que no nordeste do Brasil. Em toda parte, não apenas a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser “desescolarizada”. (ILLICH, 1974, p. 23)

No capítulo dois, “Fenomenologia da escola”, Illich define escola para, depois, desconstruir sua estrutura. Para ele escola é “um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor” (ILLICH, 1974, p. 58).

Ao analisar o conceito levanta os seguintes elementos em sua análise: a idade; os professores e alunos; e a Frequência e tempo integral.

A Idade:

A escola agrupa as pessoas com base nas idades. Esse agrupamento fundamenta-se em três inquestionáveis premissas. O lugar de criança é na escola. As crianças só aprendem na escola. Só se pode ensinar crianças na escola. Acho que essas intocáveis premissas merecem sérias objeções. (ILLICH, 1974, p. 58)

Para isso demonstra que o “ser criança” é uma criação moderna da burguesia. Até o século XIX as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, brincavam com os adultos, falavam como adultos, se vestiam como adultos, eram enforcadas e mortas como adultos do mesmo clã, etc. A invenção da infância foi um meio sutil da burguesia promover a difusão de sua ideologia.

Só com o advento da sociedade industrial que tornou-se possível e acessível às massas a produção intensa da 'infância'. O sistema escolar é um fenômeno moderno como o é a infância que o reproduz.(ILLICH, 1974, p. 59)

Trata-se a criança de forma heterônoma, exige-se obediência e retira delas responsabilidades. “Estamos acostumados com crianças. Decidimos que deverão ir a escola fazer o que se lhes manda, não ter economias ou família próprias. Esperamos que reconheçam seu lugar e se comportem como crianças.” (ILLICH, 1974, p. 58)

A criação da dependência e a inexistência de responsabilidade, se fundem em um processo constante de reafirmação da heteronomia no indivíduo, tanto para consigo mesmo quanto em relação ao círculo de concernidos em suas relações.

Conclui que, “somente pela segregação dos seres humanos na categoria infantil conseguiríamos submetê-los à autoridade de um professor escolar.”

Professores e alunos:

A escola é uma instituição baseada no axioma de que a aprendizagem é resultado de ensino. E a sabedoria institucionalizada continua a aceitar este axioma, apesar da evidência em contrário.

A maior parte dos conhecimentos adquirimo-los fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem **sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores.**(...)

As pesquisas educacionais vêm, crescentemente, demonstrando que as crianças aprendem a maior parte do que os professores pretendem ensinar-lhes dos seus grupos de amigos, das histórias em quadrinhos, de observações fortuitas e, sobretudo, da mera participação no ritual escolar. Os professores, na maioria dos casos, obstaculizam esta aprendizagem de assuntos pelo modo como eles os apresenta na escola. (ILLICH, 1974, p. 62)

Illich, argumenta que a maior parte da população do planeta nunca esteve numa escola e nunca tiveram algum contato com professores, mesmo assim compreendem com facilidade a mensagem que a escola transmite: “precisa-se de escolas sempre e mais”.

Frequência e tempo integral:

O professor desempenha um papel tríplice dentro do sistema educacional, “a escola, por sua própria natureza, tende a exigir tempo integral e todas as energias de seus freqüentadores. Isso por sua vez transforma o professor em guardião, pregador e terapeuta.”(ILLICH, 1974, p. 64)

Enquanto **professor-guardião**, “treina seus alunos em algumas rotinas básicas”, conduz o aluno dentro do cerimonial da escola, iniciando-o em seus ritos e mitos na iniciação para a vida, quando muito os leva a alguns fundamentos para aquisição de habilidades. (ILLICH, 1974, p.65)

O **professor-moralista**, substitui os pais, Deus e o Estado. Doutrina seus alunos dentro do que é certo ou do que é errado, o que é verdadeiro ou falso, o que é luz e o que é trevas, etc.; não apenas na escola, mas na sociedade, faz com que as crianças se sintam membros de uma mesma nação. (ILLICH, 1974, p.65)

O **Professor-terapeuta**, pois vê-se autorizado a interferir na vida particular dos seus alunos para torná-los pessoas. O grande problema é quando este papel é desempenhado por um professor “guardião ou

pregador que persuade o aluno a domesticar sua visão do verdadeiro e do seu senso do que é correto”. (ILLICH, 1974, p.65)

A escola desempenha um papel de extrema importância no condicionamento, na promoção da confusão e inversão de valores nas crianças e jovens; de modo que, somente com a escola integral com um professor que simbolize autoridade e seres humanos cronologicamente desqualificados para o controle dos próprios destinos, é possível manter o sistema educacional tradicional.

No capítulo três, “A ritualização do progresso”, Illich descreve quatro mitos que envolvem o sistema educacional, principalmente o da universidade.

Demonstra o quanto a universidade consegue impor o padrão de consumo nos países, sejam capitalistas ou socialistas, em qualquer parte do mundo. Destaca que, isto pode ser muito mais acentuado em países socialistas, do que em países capitalistas; pois somente títulos podem justificar certas comodidades, como um carro ou locomover-se de avião em um país socialista, onde o dinheiro não é o fator determinante. (ILLICH. 1974, p.70)

Illich destaca que o sistema escolar desempenha uma tríplice função, idêntica a desempenhada pela igreja na história, a de “simultaneamente ser o repositório do mito da sociedade, a institucionalização das contradições desse mito; o lugar do rito que reproduz e envolve as disparidades entre o mito e a realidade”. (ILLICH, 1974, p. 74)

Entende Illich, que o sistema escolar está fundado, fundamentalmente, sobre quatro mitos: O Mito dos Valores Institucionalizados; O Mito da Mensuração dos Valores; O Mito dos Valores Empacotados, e O Mito do Progresso Autoperpetuável.

O primeiro destes, o **Mitos dos Valores Institucionalizados**, está relacionado ao processo de inversão da responsabilidade na aprendizagem. Os indivíduos, durante o processo de escolarização, transferem a responsabilidade do “eu” para a “instituição”, o que, nas palavras de Illich, “significa regressão social”, pois este ato está fundado no argumento, de que a aprendizagem é o resultado de instrução. Na realidade o homem, por ser um animal dotado da faculdade da racionalidade, tem na aprendizagem uma atividade natural.

Na realidade, a aprendizagem é a atividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é resultado da instrução. É, antes, resultado de participação aberta em relações significativas. A maioria das pessoas aprendem estando “por dentro”; mas a escola faz com que identifiquemos nosso crescimento pessoal e cognoscitivo com o refinado planejamento e manipulação.(ILLICH, 1974, p. 76)

No segundo, o **Mito da Mensuração de Valores**, Illich constrói raciocínio no qual demonstra que: a escola tem o objetivo de estancar a curiosidade, e cessar a criatividade dos alunos, mediante a inculcação de que os valores são mensuráveis em certificados e quantificáveis em números e gráficos, o que é feito mediante a venda de currículos escolares, que são “produtos educacionais em blocos pré-fabricados” em montagens heterônomas; ou seja, elaborações nas

quais os estudantes não têm qualquer controle ou participação na construção, motivo esse que faz o dado resultado não ter qualquer significado.

A escolarização objetiva resultados demonstráveis numericamente, todavia, desconsidera que o crescimento pessoal, a aprendizagem, a criatividade não são mensuráveis por critérios objetivos ou comparáveis entre os indivíduos, pois estes são diferentes entre si.

A escola pretende vender um currículo de matérias fragmentadas e organizadas segundo padrões internacionais para, posteriormente, promover a comparação do que é incomparável entre si.

As pessoas que foram escolarizadas até atingirem o tamanho previsto deixam fugir de suas mãos uma experiência incomensurável. Para elas, tudo o que não puder ser medido torna-se secundário, ameaçador. Não é preciso que se lhes roube a criatividade. Sob o julgo da instrução, desaprenderam a tomar suas iniciativas e a ser elas mesmas. Valorizam apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer. (ILLICH, 1974, p. 78-9)

O terceiro, o **Mito dos Valores Empacotados**, diz que: “a escola vende currículo’ – um monte de bens de consumo feitos pelo mesmo processo e tendo a mesma estrutura que outras mercadorias”.

O currículo-produto é fixado, alheamente ao aluno, e transmitido pelo professor-fornecedor, que entrega ao aluno-consumidor o produto pronto e acabado, cujas relações serão cuidadosamente analisadas, como qualquer outra mercadoria no processo mercadológico moderno. “Ensina-se aos alunos-consumidores, que estes adaptem seus desejos aos valores à venda.”(1974, p. 79) E conclui que:

De fato, os estudantes sadios redobram, muitas vezes, sua resistência à aprendizagem quando se percebem mais compreensivamente manipulados. Esta resistência não se deve ao estilo autoritário Da escola pública ou ao estilo sedutor de algumas “escolas livres”, mas à abordagem fundamental, comum a todas as escolas – **a idéia que o critério de outra pessoa vai determinar o que e quando outra pessoa deve aprender.** (grifo nosso) (ILLICH, 1974, p. 79)

O quarto, o **Mito do Progresso Autoperpetuável**, está ligado a idéia de que, o consumo é expressão do progresso e quanto maior o consumo maior a felicidade, de modo que o consumo deve ser cada vez maior.

O aluno é levado a depender cada vez mais do serviço e de seu fornecedor, o que impõe a criação da dependência em relação à instituição e aos professores; é condicionado a cada vez depender mais, para que não possa aprender por si só. É infantilizado em um sistema de heteronomia, no qual a dependência do consumo sem fim é o objetivo buscado.

Mas o crescimento concebido em termos de consumo sem fim – o eterno progresso – nunca levará à maturidade. O compromisso com um instrumento quantitativo ilimitado vicia a possibilidade de desenvolvimento orgânico. (ILLICH, 1974, p.81)

Estes quatro mitos sustentam a “Escola como nova religião do mundo”, de modo a “tornar-se um rito iniciatório que introduz o neófito na corrida sagrada pelo consumo progressivo” de modo que a escola moderna se tornou o grande centro condicionante na alienação de nossa estrutura social.

A alienação, na concepção tradicional, era consequência direta do fato de o trabalho ter-se convertido em trabalho assalariado, o que tirava do homem a possibilidade de criar e ser recriado. Agora, os jovens são pré-alienados pelas escolas que isolam, enquanto pretendem ser produtores e consumidores de seus próprios conhecimentos, como mercadoria que a escola coloca no mercado. A escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando educação da realidade e trabalho da criatividade. A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência; já que encontram atrativos nos assuntos em discussão; fecham-se às surpresas da vida quando estas não são predeterminadas por definição institucional. A escola, direta ou indiretamente, emprega a maior parte da população a escola ou retém as pessoas por toda a vida, ou assegura de que se ajustarão a alguma instituição. (ILLICH, 1974, p. 86-7)

O homem desenvolveu uma força frustradora de demandar qualquer coisa porque não pode imaginar algo que uma instituição não possa fazer por ele. Cercado por instrumentos todo-poderosos, o homem é reduzido a um instrumento de seus instrumentos. Cada uma das instituições destinadas a exorcizar um dos males primeiros tornou-se para o homem um caixão cofre-falso que se fecha a si mesmo. O homem está enrodilhado nas caixas que fez para prender os males que Pandora deixou escapar. A escuridão total da realidade no nevoeiro produzido por nossos instrumentos envolveu-nos completamente. Subitamente encontramos-nos na escuridão de nossa própria armadilha. (ILLICH, 1974, p. 175)

Nos demais capítulos (4, 5 e 6), Illich descreve os caminhos para a “desescolarização” evidenciando o potencial revolucionário deste processo.

Conclui que, somente com uma geração sem escolas poderá alcançar uma real modificação no sistema, pois esta não seria iniciada nos mitos que sustentam a sociedade de consumo.

Propõe um modelo anárquico de educação, baseado na autonomia para a organização do estudo, dos temas, procura de professores que prestariam assessorias e na livre troca de informações.

Sua proposta é de

fazer o contrário do sistema educacional convencional, ao rotular quatro diferentes abordagens que permitam ao estudante ter acesso a todo e qualquer recurso educacional que poderá ajudá-lo a definir e obter suas próprias metas: 1º Serviço de consultas a objetos educacionais; 2º Intercâmbio de habilidades; 3º encontro de colegas; e 4º Serviço de consultas a educadores em geral.(ILLICH, 1974, p.132)

3.2.2 Para uma reconstrução do ensino jurídico

Conforme o proposto no segundo capítulo, a mudança de paradigma na educação no Brasil não será obtida com a promoção de alterações macrolegais, de cima para baixo, como se fez durante toda a nossa história.

Não há reforma universitária que dê certo se o sistema educacional, como um todo, não passar por alterações substanciais. Parafraseando Illich³, seria como efetuar uma reforma urbanística em São Paulo, iniciando-a no 12º andar.

O Brasil necessita de um projeto para a educação nacional, mas um projeto socialmente construído, não um projeto de especialistas elaborado em gabinetes. Precisa de um sistema educacional radicalmente democratizado. Há que construir uma Universidade que produza pesquisa séria e de ponta, que cumpra seu papel social,

³ O projeto de desmitologização que proponho não pode limitar-se exclusivamente à Universidade. Qualquer tentativa de reformar a Universidade sem atender para o sistema do qual é parte integrante é o mesmo que tentar uma reforma urbana na Cidade de Nova York, começando do décimo segundo andar. A maioria das reformas Universitárias se parece com a construção de onipotentes favelas. Somente uma geração que cresça sem escolas obrigatórias será capaz de recriar a Universidade. (ILLICH, 1974, p.75, § 1º)

carece que sua universidade tenha uma “cara”, um perfil, uma identidade própria.

A intenção das diretrizes é a de promover uma situação de desequilíbrio constante entre instituição alunos, instituição professores, professor aluno, comunidade universidade, para que as trocas de experiências e a vivência democrática sejam cada vez melhores.

Os programas, investimentos, passarão a ser debatidos em situações discursivas ou “situações dialógicas” (HABERMAS, 1998), nas quais, o ideal democrático será vivido por todos os membros do processo educativo.

O Paradigma Crítico-Progressista para a educação, deve ser estruturado fundamentalmente em **experiências democráticas**, em um ambiente de **ensino para adultos**, que **facilite o processo de aprendizagem**.

Chama-se Crítico-Progressista, pois encontrará no pensamento crítico a forma para ler, criar e recriar o conhecimento nas experiências da vida cotidiana. Em um processo dialético, num ambiente de autonomia, liberdade e que tenha significado para o aluno. Progressista, pois será o contraponto do paradigma tradicional.

A crítica, com a promoção do desequilíbrio e o fim das certezas⁴ absolutas e dadas (PRIGOGINE, 1996), o trato com o objeto de estudo

⁴ Segundo Prigodine, a ciência depois do caos quântico, não pode mais trabalhar com certezas, pois as variáveis que são encontradas na realidade são tantas e a instabilidade dos sistemas complexos é tamanha, que só é possível trabalhar o conhecimento científico em termos de probabilidades de resultados. Deixa de figurar a certeza científica para se pensar em resultados prováveis. Isso tudo em se tratando de Matemática e Física, de modo que não será no Direito, que não é conhecimento exato, que continuar-se-á na busca da verdade e da certeza.

em um ambiente autônomo e participativo nas relações de construção de conhecimento, são características de um modelo alternativo que objetive o rompimento com a alienação provocada pelo sistema escolar tradicional. Despertar o espírito crítico dormente e propiciar uma melhor formação dos estudantes nos cursos de direito é o que um modelo como esse pode promover.

Para uma reconstrução do ensino jurídico no Brasil é fundamental promover uma mudança de paradigma educacional, enquanto o paradigma tradicional reinar nas universidades e cursos jurídicos. Ter-se-á os mesmos problemas que a séculos são vislumbrados. Um paradigma que venha a enuclear as características da participação democrática; do não centralizar no professor, mas nas relações de ensino e no processo de aprendizagem seus cuidados; em que os professores figurem enquanto orientadores na aprendizagem e não como transmissores de conhecimento; no qual a vida e a realidade sejam fundamento e sirvam de estímulo para o estudo e não uma abstração distante do conhecimento pensado. Poderá, seguramente, romper com as “crises” do ensino jurídico, o que seguramente, introduzirá o ensino do direito num ambiente no qual novas crises surgirão, mas diferentes das de então, o que deve ser entendido como inevitável e positivo pois levará ao aperfeiçoamento do novo modelo, até que, este novo, venha a ser superado por outro, que seja mais adequado a realidade deste novo período no futuro.

Existem métodos e metodologias que trabalham com estas características, como por exemplo, o “Método Arco” trabalhado na

Metodologia da Problematização (BERBEL, 2003, p 19-49), o Método do Estudo por Resolução de Problemas (Problem based Learning), mais conhecido como “PBL”, desenvolvido pelo filósofo da educação norte-americano John Dewey (BERBEL, 2003, p. 28), podem figurar como alternativas a serem aplicadas no estudo do direito.

O ensino jurídico, como todo sistema educacional, deve ter na vida cotidiana sua inspiração para a aprendizagem. Para isso a utilização destes métodos e suas metodologias de ensino parecem ser mais adequados para utilização num novo modelo a ser desenvolvido.

A sala de aula tradicional, seja com a aula monólogo ou diálogo, expositiva, discussão ou a leitura, não cumpre seu papel. A utilização de métodos como o “PBL”, proposto por Dewey (1959) pode ser uma alternativa para o estudo dos conteúdos de “formação⁵” (DEWEY, 1959), como a “metodologia da problematização” (BERBEL, 2003, p.19-49), parece ser ideal para a aprendizagem dos conteúdos “informativos⁶” (DEWEY, 1959).

Estes métodos não centralizam na pessoa do professor o processo de aprendizagem, são autônomos e a responsabilidade pela aprendizagem é deslocada para o aluno e cobrada dele, numa relação de reciprocidade entre professor aluno, no qual o centro do processo é esta relação democrática, num modelo andragógico de ensino.

⁵ Conteúdos de formação são aqueles de cunho reflexivo, que levam a formação ampla do indivíduo nos vários modelos de leitura, ex. : matérias de filosofia, sociologia, psicologia, ética, semiótica, etc.

⁶ Conteúdos informativos são aqueles cuja aprendizagem é de domínio técnico, obedecem a uma racionalidade de procedimentos os de manipulação de dados que trazem uma informação contida. Ex.: As matérias de história, geografia, direito penal, direito civil, direito constitucional, etc.

Estes métodos e metodologias merecem ser melhor analisados, tendo em vista sua profundidade, o que este trabalho não poderá realizar.

“O Método do Arco, proposto por Charlez Maguerez, cuja aplicação e explicação no Brasil foi feita pela primeira vez em quando da publicação da obra ‘Estratégias de Ensino-Aprendizagem’ por ‘Bordenave & Pereira’ em 1977” (BERBEL, 2003, p. 25), que fundamenta a metodologia da Problematização, a qual assemelha-se ao próprio método científico, não se confundindo com este; e sua epistemologia é semelhante a desenvolvida na “Dialética do Concreto” de Karel Kosyc.

O “PBL” deve ser analisado sob o aspecto da obra de Dewey, “Democracia e Educação”.

Este trabalho não pode realizar a análise destes métodos e suas metodologias, porém cita-se enquanto perspectivas para pesquisas futuras.

4.3 Conclusões preliminares

A **essência** do problema da educação brasileira não é o currículo ou seu conteúdo, esta somente será encontrada num “*locus*” anterior, que é o **Paradigma Tradicional** no qual esta inserida a educação nacional.

Este Paradigma somente será mudado quando as práticas de “escolarização” realizadas no seio do sistema educacional forem alteradas. Para isso é necessário que o espírito crítico do estudante seja despertado, o que por sua vez depende da promoção de um ambiente, que promova o desequilíbrio, a crise, para que na busca da superação encontre-se uma saída deste sistema educacional alienante.

Um novo Paradigma crítico e progressista, deve dar ênfase nas relações democráticas e não no professor, e qualquer proposta na qual o professor figure como centro do modelo, não estará fora do paradigma tradicional.

Métodos que despertem o espírito crítico dos alunos devem ser desenvolvidos em ambiente de atividades autônomas e potencializadas de significado para o aluno.

O conteúdo deve ser democraticamente estabelecido entre os membros do processo educativo, para que tenha significado para os membros concernidos na relação educacional, e destarte, possa resultar em aprendizagem e construção de conhecimento libertário por parte do aluno.

Deve considerar a vida prática e a complexidade das relações no mundo, para que a distância, miticamente criada, entre teoria e prática não se estabeleça.

Deve adotar a prática de outras formas de relações, outros métodos de aprendizagem e diferentes metodologias de ensino para

promover e facilitar um processo de aprendizagem libertária no sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir remete-se a alegoria da Caixa de Pandora. Pandora guardava uma Caixa que continha todos os males que poderiam assolar a terra, quando Pandora abriu a caixa, todos os males espalharam-se, restando na caixa apenas a esperança. A leitura que pretende ser estabelecida indica que, de todos os males que assolariam o homem, a esperança é o único que ficou sob controle.

Enquanto a esperança for base para mudanças, nada será alterado. A esperança é um mal que está sob o controle humano, que pode ser facilmente utilizado para criar ilusões do real, como estratégia de agregação, não se poderá promover uma mudança real com base nela.

O ensino brasileiro, o ensino jurídico no Brasil necessita de mudanças, não de modificações ou transformações. Estes três termos são empregados indistintamente, porém no contexto do trabalho, devem ser lidos precisamente dentro de seus potenciais semânticos.

Por **modificar** entende-se, pequenas alterações, etimologicamente do latim *modificare*, mudar a forma a, reformar, ou seja, reafirma-se a essência; **transformar**, etimologicamente do latim *transformare*, tem o sentido de uma modificação mais profunda, dar forma nova a, converter, ou seja, modifica-se esteticamente, mas a essência permanece inalterada, ex. na biologia é a metamorfose; **mudar** tem um sentido mais radical, indica tirar para por outro, substituir, trocar,

remover, dispor de modo diferente, etimologicamente do latim *mutare*, ex. na biologia, uma mutação genética, a essência é trocada, altera-se a essência.

O sistema capitalista passa por modificações como num mimetismo social, e de tempos em tempos transforma-se, passa por metamorfoses, para adequar-se às novas evoluções do próprio sistema, de modo que é possível observar na história diversas fases do sistema capitalista; as transformações e modificações permanecem dentro do mesmo modelo sempre.

O ensino jurídico sempre passou por modificações e transformações, assim seu núcleo essencial, no qual o problema maior está localizado permanece sendo galvanizado a cada alteração.

Da Caixa de Pandora, a esperança é o mal que nossa sociedade escolarizada utiliza para imobilizar, prender o homem no “status quo”, no argumento de convencer a lutar contra os males soltos. O colocar em movimento, constante de discussão os projetos pedagógicos será determinante para a melhora do curso e para abri-se a possibilidade de reais mudanças.

Como diz a música:

”Vem, vamos embora, que esperar não é saber.

Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.”

Destarte, o sentido da proposta apresentada é a de provocar a discussão constante, ao retirar a esperança por mudanças da consciência difusa, propiciando um ambiente no qual cada indivíduo membro do processo educativo sinta-se responsável por operar a mudança em seu curso em sua realidade.

É evidente que uma proposta de mudança como esta será extremamente difícil (para não dizer absolutamente impossível), de ser implantada, ainda que parcialmente; mas ela é de extrema significação tendo em vista que foi elaborada por estudante e tem sido objeto de debates estudantis, nas discussões dos projetos pedagógicos de suas instituições.

Uma pequena luz já pode ser vislumbrada, abrindo os horizontes para novas perspectivas no ensino jurídico, pois muitas IES já têm participado os estudantes do processo de discussão de seus projetos pedagógicos, embora a grande maioria, notadamente nas IES privadas, esta participação ainda seja fictícia. O significado dessa participação é importante e a ocupação deste espaço é estratégica para que possa ser cada vez mais democratizado, assim possibilitando uma alternativa ao quadro posto.

Ao ressaltar que “não será mediante a simples edição de legislações que serão resolvidos, afinal, como ficou demonstrado, historicamente a educação no Brasil tem déficit de investimento, de estrutura de organização, de sentido; e estes problemas não são solucionáveis mediante a edição de novas legislações” (ASSIS, 2003).

Foi evidenciado que fatores políticos, ideológicos, institucionais, metodológicos, econômicos, éticos, filosóficos, culturais, foram e são determinantes para a determinação do atual quadro. As mudanças necessárias, que devem ser realizadas no âmago do sistema educacional como um todo e principalmente nas universidades brasileiras.

Como se evidenciou, os problemas são sistêmicos e de uma grande complexidade, não sendo possível modificá-lo de cima para baixo com a edição de mais uma legislação. Ou atribuir como culpado pela falência do modelo o paradigma gnóstico, ou a falta de vontade política, ou a questões culturais, econômicas, históricas, ou mesmo de ciência. Não é esse o problema. O ensino está inserido numa realidade extremamente complexa, na qual todos estes fatores relacionam-se sistemicamente de forma interdependente, de modo que, juntos são causa determinante do quadro e a mudança deve trabalhar com todos estes fatores, dentre outras variáveis não enumeradas.

Para promoção da mudança do paradigma tradicional aplicado à educação nacional desde a colonização, será necessária uma luta social por conquista de espaços, por democratização real das instituições.

Esta mudança não é tão simples, como possa parecer, pois toca diretamente em um dos principais instrumentos da conquista e manutenção do poder, historicamente utilizado pela elite brasileira, para a garantia de sua permanência no controle social e dos destinos do país. A domínio da educação, juntamente com o domínio dos meios

de comunicação de massa, estão no cerne da estratégia de domínio desta nova elite brasileira transnacionalizada.

Os organismos internacionais têm demonstrado seu interesse direto pela educação, o governo norte-americano com sua presença direta, mediante a USAID, penetrou em todos os sistemas educacionais latino americanos, Illich em 1974, já descrevia esta intervenção nos países da América espanhola, no ensino jurídico brasileiro e durante a reforma universitária de 1968 estiveram presentes e ainda se fazem notar pelas imposições das políticas neoliberais, que na América latina sempre se resumam ao Consenso de Washington, e agora passa também pelas determinações da OMC.

O sistema educacional está inserido nas leis do caos, pois a globalização é um processo caótico, e leituras holísticas, não presas a certezas ou verdades poderão trazer probabilidades de resultados indicando possibilidades de mudança.

Mudar a percepção. A crise de percepção cuja sociedade contemporânea passa é demonstrável pela proliferação e apego religioso em tantas crenças e religiões que podem fornecer um pouco de verdade e de certezas, éticas, morais, jurídicas.

A história do ensino jurídico no Brasil demonstra a preocupação com os currículos e seus conteúdos, tendo em vista que este sempre foi o centro das alterações legislativas nas buscas de reformas do ensino jurídico.

Ocorre que as únicas transformações pelas quais o ensino jurídico passou foram as reformas de Francisco Campos em 1961, que alterava o perfil do formado de formação geral, para ter caráter técnico; e a promovida pela Portaria 1886/94, que alterou o perfil técnico, para perfil humanista na formação. Todas as demais reformas foram modificações, que somente alterava para mais ou menos disciplinas tratando quase sempre da mesma matéria.

Ocorre que há a necessidade de se operar uma mudança no Paradigma Educacional, o velho tem de ser trocado por um Paradigma Novo. Esta é a questão essencial para que se possibilite mudanças no ensino jurídico.

Esta leitura é uma possibilidade, nada mais, não pretende verdade, não pretende solução, não busca certezas, é apenas uma leitura, uma probabilidade dentro de um sistema complexo e instável, regido por leis do caos.

Assim com este trabalho espera-se contribuir para a problematização da questão do ensino jurídico, da educação brasileira, do direito, na tentativa de estabelecer uma nova leitura, dentro de uma nova perspectiva.